

РОССИЙСКАЯ АКАДЕМИЯ ОБРАЗОВАНИЯ
УРАЛЬСКОЕ ОТДЕЛЕНИЕ

ОБРАЗОВАНИЕ И НАУКА

ИЗВЕСТИЯ УРАЛЬСКОГО ОТДЕЛЕНИЯ РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ ОБРАЗОВАНИЯ

№ 6(63) Журнал теоретических и прикладных исследований Июнь, 2009

ISSN 1994-85-81

ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ	3
Рындак В. Г., Дженжер В. О., Денисова Л. В. Концепция организации внеучебной проектной научно-познавательной деятельности школьника	3
Сериков С. Г., Сериков Г. Н. Гуманно ориентированная интерпретация системы качества образования	15
ТЕОРИЯ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЕМ	21
Мамонтова М. Ю. Стохастические модели управления качеством результатов обучения: ограничения и перспективы использования	21
КВАЛИМЕТРИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ОБРАЗОВАНИИ	36
Черепанов В. С., Любимова О. В. Актуальные проблемы квалиметрии высшей профессиональной школы.....	36
Снигирева Т. А., Комкова О. Г. Особенности диагностики структуры знаний обучающихся в педагогической когнитологии	43
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ	50
Смирнов И. П., Бодров А. Н. Стимулы государственного заказа на подготовку кадров.....	50
Гузанов Б. Н., Бурцева Т. В. Экологизация естественнонаучных дисциплин как условие формирования экологической компетенции будущего фармацевта	59
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ	70
Токарева Ю. А. Родительское отношение отца и его роль в воспитании ребенка.....	70
Филимонова А. В. Восприятие феномена тревоги в зависимости от степени фрустрации и взаимоотношений с окружающими	77
ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ	87
Киндлер Е. А. Проблемы формирования эстетической компетенции будущих учителей культурологии	87
ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ	97
Лапенок М. В. Организация познавательной деятельности учащихся на основе школьной системы дистанционного обучения	97
КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ	107
Валетова Г. В. Формирование культуры межнационального общения у будущих специалистов сельского хозяйства	107
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ	119
Шихова О. Ф., Искандерова А. Б. Модель адаптивного обучающего теста ...	119

СПЕЦИАЛЬНАЯ КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА	127
Дробахина И. К. Комплексный подход в разработке индивидуальных программ реабилитации детей с ограниченными возможностями здоровья	127
НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ.....	142
КНИЖНЫЕ НОВИНКИ.....	146
ИНФОРМАЦИЯ.....	148
АВТОРЫ НОМЕРА	150

Главный редактор

В. И. Загвязинский

Редакционная коллегия:

В. А. Болотов, Б. А. Вяткин, Э. Ф. Зеер, С. Е. Матушкин, Г. М. Романцев, А. В. Усова, В. А. Федоров, Д. И. Фельдштейн

Редакционный совет:

О. Б. Акимова, О. Л. Алексеев, Л. М. Андрюхина, В. П. Бездухов, В. Л. Бенин, Г. Д. Бухарова, А. Г. Гейн, С. З. Гончаров, Н. С. Глуханюк, М. Н. Дудина, А. Ф. Закирова, И. Г. Захарова, Т. Г. Калугина, А. Г. Кислов, Л. И. Корнеева, Е. В. Коротаева, П. Ф. Кубрушко, Л. И. Лурье, И. Я. Мурзина, Л. А. Рапопорт, Л. Я. Рубина, В. Л. Савиных, Г. П. Сикорская, А. А. Симонова, Б. Е. Стариченко, Э. Э. Сыманюк, Н. К. Чапаев, В. С. Черепанов, Н. Е. Эрганова, В. Я. Шевченко (Россия); Б. К. Момынбаев (Казахстан); Т. В. Савельева (США); Б. Тидеманн (Германия)

Редакционно-издательская группа:

Научный редактор В. А. Федоров;
выпускающий редактор В. А. Мамина;
ответственный секретарь Н. Н. Давыдова;
редактор-корректор О. А. Виноградова
компьютерная верстка Н. А. Ушениной
английский перевод И.А.Софронова

Издание включено в перечень рецензируемых научных журналов и изданий, выпускаемых в Российской Федерации, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени доктора наук

Дополнительная информация и требования к публикациям размещены на сайте: www.urorao.ru

При перепечатке материалов ссылка на журнал «Образование и наука» обязательна

© Уральское отделение РАО, 2009

ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 373.01

В. Г. Рындак,
В. О. Дженжер,
Л. В. Денисова

КОНЦЕПЦИЯ ОРГАНИЗАЦИИ ВНЕУЧЕБНОЙ ПРОЕКТНОЙ НАУЧНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКА¹

В статье обсуждается концепция организации внеучебной проектной научно-познавательной деятельности школьника в условиях перехода к общеобразовательным стандартам второго поколения.

Ключевые слова: внеучебная деятельность, научно-познавательная деятельность, проектная деятельность, проектная научно-познавательная деятельность, общеобразовательные стандарты второго поколения, среда Scratch.

Abstract – The paper considers the concept of organizing pupils' extra-curricular research work during the transition period to the comprehensive schools of the second generation.

Index terms – extra-curricular activity, research activity, project work, synergistic approach, the comprehensive schools of the second generation, Scratch.

Постановка проблемы. Интерес и повышенное внимание к внеучебной проектной научно-познавательной деятельности школьника основаны на природной поисковой активности ребенка. Предпринимаются попытки создания фасилитирующих условий, использования нетрадиционных технологий, методов и форм обучения, направленных на развитие познавательной активности учащихся. Пожалуй, наибольшую популярность приобрела организация проектной деятельности, реализующая деятельностный подход к обучению. Однако опыт организации подобной деятельности имеет несистематический характер, что связано, прежде всего, с необходимостью «вместить» ее в ограниченное количество учебных часов.

¹ Исследование выполнено при поддержке Рособразования в рамках реализации АВЦП «Развитие научного потенциала высшей школы» (2009–2010 годы) (№ 3.1.2/4125).

Наиболее последовательной попыткой переломить ситуацию можно признать образовательные стандарты второго поколения, эксперимент по внедрению которых все шире разворачивается в нашей стране. В основе разрабатываемой концепции лежит антропологическая парадигма образования «как ориентация на человеческую реальность во всех ее духовно-душевно-телесных измерениях, выступающая как поиск средств и условий становления человека как творца собственной жизни, как индивидуальности» [4, с. 11].

Среди ценностных ориентаций в концепции обозначено развитие самостоятельности, инициативы и ответственности личности как условия ее самоактуализации. Заявлен переход

- от определения цели обучения как усвоения знаний, умений, навыков к определению цели обучения как формирования умения учиться (развитие познавательных интересов, инициативы, творчества, а также формирование способности к организации своей учебной деятельности);

- от ориентации на учебно-предметное содержание школьных предметов к пониманию учебного процесса как процесса смыслообразования и смыслопорождения;

- от индивидуальной формы усвоения знаний к учебному сотрудничеству;

- от «стерильности» системы научных понятий, составляющих содержание учебного предмета, к включению содержания обучения в контекст решения жизненных задач;

- от освоения отдельных учебных предметов к полидисциплинарному (межпредметному) изучению сложных ситуаций реальной жизни [2].

Соответственно специфические для каждого учебного предмета действия и операции уже в начальной школе должны быть дополнены универсальными (метапредметными) учебными действиями, которым в стандартах второго поколения уделено особое внимание. Образовательный процесс переориентирован на их формирование согласно четырем блокам: 1) личностному; 2) регулятивному; 3) познавательному; 4) коммуникативному.

Помимо перечисленных выделяется надпредметное умение «информационная грамотность», под которым понимается совокупность умений работы с информацией и для формирования которого требуется включение во все учебные предметы информационных и коммуникационных технологий как общих образовательных технологий [4].

Для выработки метапредметных умений необходимо развитие учебных и познавательных мотивов, а также адекватное понимание учащимися причин возможного неуспеха. Поэтому усилия учителя следует нап-

равить на создание проблемных ситуаций и стимулирование активности и познавательной инициативы школьника; отказ от жесткого контроля в обучении; ориентацию учеников на то, что неуспех обусловлен недостаточностью усилий; перенос акцента на чувство ответственности самого ученика.

Отличительной особенностью стандартов второго поколения является то, что логически выстроенная система универсальных учебных действий оказывается встроенной в принципиально новую организацию образовательного процесса. В структуре основных общеобразовательных программ и результатах их освоения проект Концепции федеральных государственных образовательных стандартов общего образования выделяет фундаментальное ядро, определяющее содержание учебных программ, и организацию образовательной деятельности по отдельным учебным предметам; базисный учебный план, состоящий из трех разделов: инвариантной части, вариативной части и *внеурочной деятельности* учащихся, осуществляемой во второй половине дня; примерные учебные программы по предметам, дополненные программами развития универсальных учебных действий; систему оценки достижения требований стандарта [3].

Новые стандарты открывают школе свободу в выборе форм и содержания внеучебной работы. Однако организация проектной научно-познавательной деятельности требует *конкретных разработок* (учебных планов, рабочих программ, методических рекомендаций).

Следовательно, актуализируется **проблема методики организации внеучебной деятельности проектного и научно-познавательного направлений в соответствии со стандартами второго поколения.**

В качестве одного из вариантов решения указанной проблемы мы видим разработку методики организации единой междисциплинарной проектной научно-познавательной деятельности школьников с использованием среды программирования Scratch (<http://scratch.mit.edu>).

Проектная научно-познавательная деятельность школьника. Ключевым понятием нашей концепции является «проектная научно-познавательная деятельность школьника». В научно-педагогической литературе данный термин отсутствует. Исследователи рассматривают проектную деятельность как образец, который лежит в основе деятельности, т. е. инициирует и регулирует ее (Е. С. Заир-Бек); как способ реализации потребности, проигрывание возможностей (А. В. Москвина). Научное исследование нередко сводится к эмпирической стороне детской исследовательской практики и часто ассоциируется с методикой учебных наблюдений, экспериментами (А. И. Савенков). Мы рассматриваем проектную научно-познавательную деятельность школьника как сферу его активного

взаимодействия с субъектами, направленную на познание и качественное преобразование личностных потребностей, возможностей, способностей; выработку, приобретение, систематизацию объективных знаний, цели, методов, способов достижения результата, проявляющихся в их интеллектуальной и творческой направленности.

Потребность введения данного понятия вызвана несколькими причинами. Одна из них – отсутствие определения совокупности существенных свойств проектной научно-познавательной деятельности школьника, отличающих его от рядоположенных понятий: «проектная деятельность», «научная деятельность», «познавательная деятельность». К числу существенных свойств авторского понятия относятся, например, «сфера активного взаимодействия с субъектами»; «познание и качественное преобразование личностных потребностей, возможностей, способностей»; «выработка, приобретение, систематизация объективных знаний, цели, методов, способов достижения результатов», «результаты интеллектуальной и творческой направленности».

Результатом проектной научно-познавательной деятельности школьника является научно-познавательный проект как комплекс взаимосвязанных действий, предпринимаемых для достижения определенной цели в течение заданного периода с учетом имеющихся возможностей. Действия осуществляются поэтапно: обоснование идеи, цели, задач, доступных и оптимальных ресурсов, плана, программы организации и реализации проекта; осмысление и рефлексия. Проект отражает траекторию личностного саморазвития, выступает механизмом как внутренней, так и внешней самоорганизации, дает возможность прогнозировать дальнейшее развитие взаимодействия субъектов проектной научно-познавательной деятельности.

Исходной позицией для исследования проблемы актуальности проектной научно-познавательной деятельности школьника является уточнение возрастной специфики учащихся. По мнению ряда исследователей (Ж. Пиаже, Ж. П. Ришар, Дж. Флейвелл и др.), дети младшего возраста ни мотивационно, ни интеллектуально не готовы к данной деятельности.

По мнению других (А. Маслоу, Э. Ландау и др.), именно детский возраст является наиболее благоприятным для становления интеллектуального творчества, для воспитания качеств, присущих будущему исследователю: «высокая изобретательность и креативность у детей бесспорна» (А. Маслоу).

Современные исследователи считают, что к основным психологическим факторам, предопределяющим проникновение способов обучения через науку во внеурочную деятельность, следует отнести развитие способностей к научному творчеству и формирование интеллекта, для кото-

рых возрастной период от 12 до 18 лет является определяющим. По результатам исследования В. Н. Дружинина, способность к творчеству, связанная с определенной сферой человеческой деятельности, формируется у личности в подростковый и юношеский период от 13 до 20 лет. В 11–12 лет «средний» ребенок, согласно Ж. Пиаже, демонстрирует первые признаки формального интеллекта. С. Морган связывает данный факт с морфофизиологическим созреванием лобных зон человеческого мозга.

А. Деметриу оценивает завершение развития основных способностей интеллекта промежутком 13–18 лет: образно-пространственной – в 13 лет, качественно-аналитической – в 15 лет, причинно-экспериментальной – до старшего школьного возраста, вербально-пропозициональной – до окончания школы. По модели и данным Х. Паскуаль-Леоне, оператор умственной силы в 15 лет достигает максимального объема. Согласно теории когнитивного развития Р. Кейса, структуры абстрактного контроля формируются на этапе 11–18,5 лет.

Существует необходимость разработки критериев уровневой характеристики проектной научно-познавательной деятельности субъектов, так как без определенной конкретизации сама идея проектной научно-познавательной деятельности становится абстрактной. Показатели и уровни ее сформированности у школьника и учителя определяются полнотой выполнения действий, их последовательностью, степенью осознанности и ценностным отношением к научно-познавательной проектной деятельности. Охарактеризуем выделенные нами уровни сформированности проектной научно-познавательной деятельности:

- **высокий (творческий):** устойчивый познавательный интерес, личностная значимость проектной научно-познавательной деятельности, эвристичность; выраженное сформированное состояние эмпатии, наличие положительных эмоций; последовательное, достаточно продуманное, творческое выполнение действий; глубокие, осознанные, системные знания о проектной научно-познавательной деятельности, ценностно соотносенные с позицией субъектов;

- **средний (интерпретирующий):** ситуативно-познавательный интерес, эпизодическая эвристичность; наличие ситуативных положительных эмоций; последовательное, но недостаточно осознанное, репродуктивное выполнение действий; глубокие знания о проектной научно-познавательной деятельности, но невыработанное ценностное отношение к ним с позиции субъектов;

- **низкий (имитирующий):** неустойчивый познавательный интерес, редко проявляющаяся эвристичность; устойчивые отрицательные эмоции; осуществление проектной научно-познавательной деятельности на опера-

тивном уровне; отрывочные, бессистемные знания о проектной научно-познавательной деятельности; отсутствие ценностного отношения к ней.

Критериальная характеристика уровней сформированности проектной научно-познавательной деятельности представлена в табл. 1.

Таблица 1

Уровневая характеристика субъекта проектной научно-познавательной деятельности

ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫЙ КРИТЕРИЙ		
Показатели:		
1. Познавательный интерес.		
2. Знания о сущности проектной научно-познавательной деятельности.		
3. Знания о целеполагании, прогнозировании, планировании, организации проектной научно-познавательной деятельности.		
4. Знания о сущности созидательной творческой деятельности.		
5. Знания о людях, преобразующих мир.		
6. Знания о способах саморазвития, самосовершенствования, самореализации.		
7. Знания о видах, структуре умений проектной научно-познавательной деятельности.		
Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
Знания глубокие, осознанные, системные, ценностно соотносительные с позицией субъекта	Знания системные, глубокие, но к ним не выработано ценностное отношение субъекта	Знания отрывочные, бессистемные, неосознанные, отсутствие ценностного отношения субъекта
ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ КРИТЕРИЙ		
Показатели:		
1. Умение увидеть проблему.		
2. Умение осуществить поиск идеи решения исследуемой проблемы.		
3. Умение предвидеть конечный результат.		
4. Умение определить цель проектной научно-познавательной деятельности в идеальном варианте.		
5. Умение разработать стратегию решения исследуемой проблемы.		
6. Умение сформулировать гипотетические положения.		
7. Умение оценить предлагаемые для решения варианты и выбрать оптимальные.		
8. Умение подготовить концепцию проектной научно-познавательной деятельности.		
9. Умение создавать целевые программы проектных научно-познавательных действий и разработки обобщенных моделей различной степени сложности.		
10. Умение конкретизировать задачи в процессе реализации проектной научно-познавательной деятельности, определить условия их решения.		
11. Умение отбирать средства достижения целей вариантов управления в процессе реализации проектной научно-познавательной деятельности.		

12. Умение находить возможные варианты коррекции проектной научно-познавательной деятельности. 13. Эвристичность.		
Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
Творческий уровень проявления проектной научно-познавательной деятельности субъекта, постоянно проявляющиеся умения проектной научно-познавательной деятельности, субъект – инициатор преобразующей деятельности	Репродуктивный, осознанный характер умений, ориентация субъекта на преобразование как ценность, но недостаток умений реализовать себя	Умения осознанные, осуществляющиеся на операционном уровне
ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ КРИТЕРИЙ		
Показатель: чувство удовлетворения от проектной научно-познавательной деятельности		
Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
Выраженное состояние эмпатии, положительные эмоции	Ситуативные положительные эмоции	Устойчивые отрицательные эмоции

Внеучебная деятельность школьника как продукт и предпосылка усвоения опыта проектной научно-познавательной деятельности. Введение в стандарт обязательной внеучебной деятельности учащихся, по замыслу разработчиков, позволяет в полной мере реализовать требования стандартов общего образования. Внеучебная деятельность – составная часть образовательного процесса, одна из форм организации свободного времени школьника, которая предоставляет широкие возможности для его проектной научно-познавательной деятельности. Это система нелинейная, неравновесная, в значительной степени самоорганизующаяся и открытая, так как она выходит за рамки образовательного процесса. Во внеучебной научно-познавательной проектной деятельности школьника мы имеем дело со школьниками и взрослыми, с их группами, которые складываются чаще всего в рамках официальных и неофициальных объединений коллективов учащихся.

Предполагается, что часы, отводимые на внеучебную деятельность, будут использоваться по желанию учащихся и в то же время будут являться неотъемлемой частью образовательного процесса в школе. Обратим особое внимание на то, что формы организации данной деятельности должны быть отличны от урочной, во избежание перегрузки детей. Это

могут быть экскурсии, кружки, секции, конференции, школьные научные общества, олимпиады, научные исследования и др. К организации внеучебной деятельности могут привлекаться учреждения дополнительного образования, студии детского творчества, детские спортивные учреждения и т. д.

Внеучебная проектная научно-познавательная деятельность школьника характеризуется связями взаимовосприятия, взаимодействия и взаимопроникновения, которые порождают атмосферу саморазвития личности и коллектива, единое открытое пространство, охватывающее как образовательное учреждение, так и примыкающую к нему среду, освоенную коллективом педагогов и школьников. В рамках образовательного учреждения внеурочная деятельность взаимодействует с дидактической системой, используя ее воспитательный потенциал при решении задачи освоения мира учащимися.

Свобода внеучебной проектной научно-познавательной деятельности позволяет ее субъектам избирать наиболее перспективные пути организации данной деятельности, изменять ее содержание с учетом интересов и возможностей школьников.

Уточним характерные особенности внеучебной проектной научно-познавательной деятельности в зависимости от возраста учащихся. Проектная деятельность *младших школьников* на самых начальных этапах может носить только репродуктивный характер, что связано, прежде всего, с недостаточной сформированностью их психологических функций и когнитивной сферы, а также с необходимостью изучения новой среды Scratch. Предлагаемые темы проектной деятельности не должны быть трудными и предполагать завершение работы над проектом за одно занятие. Возможна (но не обязательна) работа в малой группе (два-три человека), сформированной на основе личных симпатий.

В *5-8 классах* проектная деятельность может иметь большую познавательную направленность, что связано с более устойчивой мотивацией, развитыми когнитивной, волевой и рефлексивной сферами. Длительность работы над проектами постепенно увеличивается и может занимать от нескольких занятий до одной-двух четвертей. Темы проектной деятельности подростки выбирают самостоятельно. Поскольку ведущим видом деятельности в этом возрасте является общение, то целесообразно организовывать работу в группах по два-три человека и при необходимости оказывать помощь в распределении ролей и функций в группе. Если со средой Scratch подростки не знакомы, то можно для начала предложить им три-четыре элементарных проекта. Однако для того, чтобы интерес не

пропал, в дальнейшем необходимо усложнение тем проектов с обязательным включением междисциплинарных связей.

В *старших классах* внеучебная проектная научно-познавательная деятельность позволяет школьникам удовлетворить их потребности в экспериментировании: попытаться определить границы своих физических и интеллектуальных возможностей, проявить творческую активность, утвердиться в целесообразности и востребованности авторских проектов, связанных, прежде всего, с профессиональным самоопределением. Проектное исследование может длиться весь учебный год с обязательной публичной презентацией результата.

Методическими механизмами актуализации личностных научно-познавательных проектов выступают ситуации успеха, созданные во внеучебной деятельности, и рефлексивные умения. Мы предполагаем, что успешной проектная научно-познавательная деятельность будет, если учебный материал и способы деятельности понятны и доступны учащимся, обеспечен субъект-субъектный стиль организации деятельности, который способствует взаимной адаптации, заинтересованности в достижении результата каждого и личностному росту отдельного школьника.

В качестве методических механизмов актуализации личностных научно-познавательных проектов мы выделяем: 1) подбор содержания в контексте личностного смысла; 2) субъект-субъектный стиль общения; 3) создание ситуаций успеха.

Проектная научно-познавательная компетентность педагога.

Деятельность компетентного в проектной научно-познавательной деятельности учителя отличается содержательной сложностью, интеллектуальным и эмоциональным напряжением. Данная деятельность самоуправяема, ей присущ внешний контроль конечного результата, для достижения которого допускаются различные варианты способов. Педагога, обладающего проектной научно-познавательной компетентностью, отличают

- *качества*, выражающие проявление устойчивого интереса к данному виду деятельности; представление о проектной научно-познавательной деятельности как интеллектуальной ценности; исполнительность; самостоятельность; творческий стиль работы; активность; ответственность;

- *знания* о научно-познавательной проектной деятельности; знания в области математики и программирования; общая культура и эрудиция; информированность о целях и задачах проектной научно-познавательной деятельности;

- *умения* видеть проектную научно-познавательную задачу; решать проектную научно-познавательную задачу; обучать проектной научно-познавательной деятельности; ориентироваться в уровне сформированности проектной научно-познавательной деятельности школьника; осу-

ществлять проектную научно-познавательную деятельность; планировать, анализировать и корректировать проектную научно-познавательную деятельность школьника и ее результат.

Этот перечень качеств, знаний и умений может пополняться или сокращаться в зависимости от вида выполняемых проектов.

Готовность педагога к организации проектной научно-познавательной деятельности школьника мы рассматриваем как интегративную характеристику уровня его профессионализма. Это важнейший компонент и неотъемлемый показатель профессиональной компетентности, определяющий состояние, настрой учителя и являющийся предпосылкой, установкой и условием целенаправленности проектной научно-познавательной деятельности, ее регуляции, устойчивости и эффективности.

Теоретический анализ и рефлексия собственного опыта позволили нам обнаружить общие черты феномена готовности педагога к организации проектной научно-познавательной деятельности:

- системное образование;
- сложное интегральное образование, отражающее общую направленность личности, формирующееся на основе внутренней позиции педагога;
- динамическое образование, функционирующее на разных уровнях включенности субъекта во взаимодействие с проектной научно-познавательной деятельностью школьника.

О степени готовности учителя к организации проектной научно-познавательной деятельности (ПНПД) свидетельствуют сформированность знаний, ценностного отношения, умений и навыков организации данной деятельности учащихся. Уровень готовности педагога мы предлагаем определять по пятиуровневой шкале соответственно методике определения индексов (табл. 2).

Таблица 2

Уровневая характеристика готовности учителя к организации проектной научно-познавательной деятельности (ПНПД) школьника

Компоненты	Уровень				
	«высокий», 5 баллов	«выше среднего», 4 балла	«средний», 3 балла	«ниже среднего», 2 балла	«низкий», 1 балл
1	2	3	4	5	6
1. Знания об организации ПНПД	полные, верные	достаточные	общее представление	отсутствуют	искаженные

Продолжение табл. 2

1	2	3	4	5	6
2. Ценностное отношение к особенностям организации ПНПД в начальной, средней и старшей школе	полное понимание, сопереживание (эмпатия)	положительное эмоциональное отношение (сочувствие)	понимание без сочувствия	индифферентные (безразличные) отношения	полное неприятие (ненависть)
3. Умения и навыки организации и реализации ПНПД, степень владения комплексом условий (социальных, экономических, психолого-педагогических), при которых проект может быть реализован	постоянное сотрудничество и взаимодействие; владение комплексом условий	сотрудничество в отдельных актах поведения; избирательное владение условиями для реализации проекта в достаточной степени	сдержанно-формальное поведение; общее представление об условиях	отказ от взаимодействия и сотрудничества; отсутствие представлений о комплексе условий	постоянные противодействия и конфликты; эпизодическое представление об условиях

Однако проблема формирования проектной научно-познавательной компетентности педагога до сих пор в достаточной степени не решена. Причины заключаются в отсутствии понимания сущности данной профессиональной компетентности; неразработанности теоретических, содержательных и методико-технологических основ ее формирования в системе повышения квалификации. Перечисленное еще раз подчеркивает актуальность нашего исследования.



Компоненты формирования готовности педагога к организации внеучебной проектной научно-познавательной деятельности школьника

В предлагаемой программе формирования готовности педагога к организации внеучебной проектной научно-познавательной деятельности учащихся мы, учитывая характер меняющихся потребностей и индивидуальный опыт субъектов организации данного вида деятельности, выделяем целевой, содержательный, организационно-деятельностный и результативный компоненты (см. рисунок).

Подведем итог сказанному.

1. В контексте новых стандартов актуализируется проблема выбора форм и содержания внеучебной работы, обеспечивающая оптимальную организацию проектной научно-познавательной деятельности школьника.

2. Внеучебную деятельность школьника мы рассматриваем как продукт и предпосылку усвоения опыта внеучебной проектной научно-познавательной деятельности школьника. Выявленные методические механизмы обеспечивают актуализацию личностных научно-познавательных проектов.

3. О готовности учителя к организации проектной научно-познавательной деятельности свидетельствует сформированность знаний, ценностное отношение, умения и навыки организации проектной научно-познавательной деятельности школьника.

Далее будет рассмотрена методика организации внеучебной проектной научно-познавательной деятельности.

(продолжение следует)

Литература

1. Алейникова Т. В. Возрастная психофизиология. М.: Феникс, 2007. 285 с.
2. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / под ред. А. Г. Асмолова. М.: Просвещение, 2008. 151 с.
3. Концепция федеральных государственных образовательных стандартов общего образования: проект / под ред. А. М. Кондакова, А. А. Кузнецова; Рос. акад. образования. М.: Просвещение, 2008. 39 с.
4. Примерные программы начального общего образования: в 2 ч. Ч. 1. М.: Просвещение, 2008. 317 с.
5. Рындак В. Г. Мы родом из детства: педагогические ориентиры воспитания ребенка в семье и школе. М., 2006. 203 с.
6. Тряпицына А. П. Организация творческой учебно-познавательной деятельности школьников. Л., 1989. 91 с.

УДК 37

С. Г. Сериков,
Г. Н. Сериков

ГУМАННО ОРИЕНТИРОВАННАЯ ИНТЕРПРЕТАЦИЯ СИСТЕМЫ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ

Качество образования в данной статье охарактеризовано с позиций гуманно ориентированного и системно-синергетического подходов. На основании признаков ценности образования и концепции ценности образованного человека выстроена система качества образования, выявлены основные предпосылки и ведущие критерии ее эффективности.

Ключевые слова: качество, образованность, здоровье, отношение человека к себе и окружению, система качества образования.

Abstract – The paper considers the quality of education using human-oriented and system-synergetic approaches. It presents a model of education quality system, its preconditions and criteria of its efficiency, the concepts of value of both education and educated person being taken into account.

Index terms - quality, scholarship, health, human's relation to himself and others, educational quality system.

В понимании качества образования важна общая основа его интерпретации. Инициатором создания такой основы, по мнению многих исследователей, должны быть государство и общество [1; 2]. Опираясь на исторический опыт образования, достижения наук, прогнозы развития государства, органы власти должны определить, что включает в себя понятие «качество образования» в разных его аспектах. Ясность ориентиров необходима для субъектов управления образовательными учреждениями: в соответствующей интерпретации качества образования каждый из них получает установки на целевые приоритеты управления соответствующим образовательным учреждением. С помощью данных установок и осуществляется целостное управление образованием в стране.

Термин «качество» имеет разные смысловые значения [2; 3; 4; 6]. С одной стороны, качество является характеристикой свойств объектов реального мира, отличающих их друг от друга. В этом смысле качество того или иного объекта определяется присущими ему признаками, связями между ними. Наличие либо отсутствие тех или иных признаков или связей между собой у конкретного объекта свидетельствует о том, что он обладает либо не обладает соответствующими качествами. В этом смысле качество относится к объективной характеристике какого-либо объекта, явления или процесса.

С другой стороны, качество – характеристика ценностей тех или иных свойств реального мира для отдельного человека, социальной группы людей, общества в целом. Имеется в виду, что каждый субъект, оценивая каким-то образом объекты, отдает предпочтения конкретным их свойствам, определяя для себя наиболее ценные. В этом отношении качество характеризуется зависимостью от тех критериев, которые субъект выбрал для его (качества) оценки [4; 5; 7].

Ведущим основанием определения толкования качества объекта как ценности является отбор признаков, по которым можно о ней судить. На наш взгляд, к основным **признакам, характеризующим ценность образования**, относится его *полезность*. Полезность образования в социальном плане обуславливает государственно-общественную поддержку образовательных учреждений, обучающихся, а также сотрудников, сопровождающих образовательную деятельность.

В процессе обучения человек обогащается информацией, поэтому другой важной характеристикой образования является его *информативность*. Обмен информацией с окружением – необходимая предпосылка для личностного развития: происходит обогащение ресурсов жизнедеятельности, растут возможности проявить себя.

Ценность образования определяется также его *упорядоченностью*. Речь идет и о систематизации содержания образования как предпосылке доступности его усвоения, и о регламентации образовательной деятельности, и о конкретных вариантах самореализации учащихся.

Ценной для человека в образовании может оказаться и его *привлекательность*. Речь идет о различных мотивах продолжения обучения, к которым можно отнести познавательный интерес, потребность в самореализации, намерение подготовить себя к самостоятельной жизнедеятельности и т. д.

Качество образования интерпретируется, в частности, как его образ, представленный признаками ценности образования. Соотнося этот образ с реальностью, можно оценивать ее соответствие понятию «качество образования».

Общие внешние ориентиры образования – одна из предпосылок установления сходства результатов образования у различных людей. Одним из таких ориентиров является **концепция образованного человека**. Мы считаем, что результаты образования отдельного человека целесообразно рассматривать через призму его образованности, здоровья, а также отношения к себе и окружению [6].

Образованность человека рассматривается нами как приобретенное свойство, проявляющееся в способностях пользоваться усвоенным со-

циальным и личным опытом в различных аспектах жизнедеятельности. Благодаря образованности человек способен находить социально приемлемые траектории самореализации, соответствующие его природоопределенной сущности.

Важным признаком ценности образованного человека является его *здоровье*. В процессе обучения неизбежны физические и психические нагрузки. Избыточные нагрузки составляют угрозу ухудшения здоровья. Именно ресурс здоровья образованного человека определяет меру реализации собственной образованности в профессиональной деятельности, быту и при самореализации.

С образованностью и здоровьем, безусловно, связано *отношение человека к себе и окружению*. По сути, данное отношение – вершина своеобразной пирамиды, в основании которой находятся образованность и здоровье. Ценность образованного человека, в частности, составляют и его стремление к продолжению образования, к осуществлению здорового образа жизнедеятельности.

Таким образом, ценность образованного человека является упорядоченной целостностью, а концепция образованного человека предстает целевым ориентиром, уточняющим систему ценностей образования. Эта система должна соответствовать ожидаемым результатам развития человека, в свою очередь соответствующего социально ценному образу образованного человека.

Находясь в государственно-общественной сфере образования, человек окружен специально создаваемой средой, которую принято называть образовательным пространством. Его можно представить общностью четырех координат: нормативно-регламентирующей, перспективно-ориентирующей, деятельностно-стимулирующей и коммуникативно-информационной. Для человека, получающего образование, содержательно наполненные координаты образовательного пространства в своем единстве предстают как условия, в которых происходит образовательная деятельность.

Нормативно-регламентирующая координата образовательного пространства функционально призвана устанавливать порядок обучения человека в образовательной сфере. *Перспективно-ориентирующая* координата демонстрирует проекты развития сферы образования, которые предполагается претворить в жизнь в определенной перспективе. Содержание *коммуникативно-информационной* координаты должно соответствовать ценностям информативности и способствовать активизации мотивации жизнедеятельности в соответствующих условиях образовательного пространства. *Деятельностно-стимулирующая* координата образовательного пространства функционально предназначена для того, чтобы по-

буждать учащихся к активному проявлению себя в разных аспектах жизнедеятельности социально приемлемым образом.

Условия образовательного пространства, соответствующие признакам ценности образования, целесообразно относить к элементам системы, предопределяющей качество образования. Данный элемент призван служить одной из предпосылок косвенного влияния на поведение учащихся в образовательном учреждении и социальном окружении в целом.

Условия, характеризующие свойства образовательного пространства, являются средой, сопутствующей не только жизнедеятельности учащихся. В соответствующем образовательном пространстве реализуют свои компетенции и те, кто способствует образованию учащихся. Это прежде всего педагоги, чьи компетенции в общем виде сводятся к сопровождению образования учащихся. В своей профессиональной деятельности педагоги упорядочивают содержание образования, приводя его в соответствие с особенностями осуществляющейся образовательной деятельности.

Для становления целостности педагогического сопровождения образования учащихся необходимо обратить внимание на согласие всех педагогов относительно толкования ценности образованного человека. Качество образования следует соотносить с ценностью воспроизводимых образованных людей. **Направленность педагогического сопровождения на реализацию концепции ценности образованного человека** относится к важному критерию качества образования. Если педагоги-партнеры определились с общими позициями в интерпретациях концепции, становится возможной разработка общего методического замысла осуществления педагогического сопровождения учащихся. Разработанная педагогами-партнерами базисная модель (своеобразная методическая стратегия) может стать основой профессионального взаимодействия каждого из них с соответствующим контингентом учащихся.

Направленность педагогического сопровождения образования учащихся на реализацию концепции ценности образованного человека позволяет оценивать вклад педагогов в развитие свойств учащихся. Общий методический замысел может стать предпосылкой согласованного педагогического влияния на становление свойств учащихся, соответствующих концепции ценности образованного человека.

Опираясь на знания об «эффекте системности», правомерно предположить целесообразность **сплочения учащихся и педагогов**. Оно может стать ведущим фактором достижения наиболее высоких результатов образования в учебно-педагогическом взаимодействии. По сути, сплочение учащихся и педагогов предстает как явление, характеризующееся тенденцией роста взаимопонимания между ними и взаимного

согласия сотрудничать друг с другом ради совместного достижения общих целей на основе распределения компетенций в образовании и в иных аспектах жизнедеятельности учащихся. Следствием является сплоченность как специфическое свойство учебно-педагогического взаимодействия, выражающее степень единомыслия относительно достигаемых целей, а также методов их достижения. При этом важной целью сплочения учащихся и педагогов должна стать реализация концепции ценности образованного человека.

Сплочение учащихся и педагогов при сочетании привлекательности и полезности образования является квинтэссенцией объединения усилий всех субъектов образования в целях обеспечения его качества. Именно такой союз сориентирован на реализацию концепции образованного человека.

Упорядоченные признаки ценности образования и образованного человека являются основаниями определения качества образования. С опорой на них нами выше были определены три требования к образованию: обеспечение соответствия условий образовательного пространства признакам ценности образования; направленность педагогического сопровождения образования учащихся на реализацию концепции образованного человека; сплочение учащихся и педагогов в учебно-педагогическом взаимодействии на основе сочетания привлекательности и полезности как признаков его ценности. Данные требования мы рассматриваем в качестве важнейших элементов **системы качества образования**.

С позиции гуманно ориентированной системно-синергетической методологии **ведущим элементом системы качества образования следует считать сплочение учащихся и педагогов в учебно-педагогическом взаимодействии на основе сочетания привлекательности и полезности как признаков ценности образования**. Дело в том, что в учебно-педагогическом взаимодействии проявляется обусловленная сознанием учащихся и педагогов целесообразность. К тому же учебно-педагогическое взаимодействие может сублимировать ресурсы учащихся и педагогов.

Направленность педагогического сопровождения образования учащихся на реализацию концепции ценности образованного человека и условия образовательного пространства, соответствующие признакам ценности образования, являются вспомогательными элементами структуры, характеризующими систему качества образования. Их соподчиненность сплочению учащихся и педагогов означает признание роли взаимодействия партнеров в совместном достижении поставленных извне целей.

Сотрудничество педагогов, которые владеют необходимыми компетенциями, с учащимися – главная предпосылка достижения таких целей.

Функционально данная система призвана уточнять понятие «качество образования». Предлагаемая нами структура замыкает интерпретацию качества образования на ценностях образованного человека. Однако следует отметить, что если рассматривать данную систему в генетическом аспекте, то ее структура может так или иначе изменяться в зависимости от стадии развития, на которой находится в данный момент система качества образования рассматриваемого объекта.

Достигая своей зрелости, система качества образования оформляется структурно и функционально так, что обеспечивает достижение результатов образования, соответствующих концепции ценности образованного человека. Исполнение этой функции происходит до тех пор, пока сохраняется рост сплоченности учащихся с педагогами. После его прекращения система качества образования нуждается в коррекции, модернизации либо коренном изменении.

Литература

1. Болонский процесс: нарастающая динамика и многообразие (документы международных форумов и мнения европейских экспертов) / под науч. ред. В. И. Байденко. М.: Исследоват. центр проблем качества подготовки специалистов, 2002. 408 с.
2. Булдаков С. К., Субетто А. И. Философия и методология образования. Кострома: Изд-во КГУ им. Н. А. Некрасова, 2002. 444 с.
3. Зеер Э. Ф. Психолого-дидактические конструкты качества профессионального образования // Образование и наука. 2002. № 2(14). С. 31–50.
4. Коротков Э. М. Управление качеством образования. М.: Академ. проект; Мир, 2006. 320 с.
5. Котлярова И. О. Систематизация критериев качества университетского образования // Вестн. ЮУрГУ. Сер. «Образование, здравоохранение, физическая культура». Спец. вып. «Образование. Педагогические науки». Вып. 2. 2005. С. 16–19.
6. Сериков Г. Н. Образование и развитие человека. М.: Мнемозина, 2002. 416 с.
7. Управление качеством образования: практикоориентир. моногр. и метод. пособие / под ред. М. М. Поташника. М.: Пед. о-во России, 2000. 448 с.

ТЕОРИЯ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЕМ

УДК 378.14

М. Ю. Мамонтова

СТОХАСТИЧЕСКИЕ МОДЕЛИ УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧЕНИЯ: ОГРАНИЧЕНИЯ И ПЕРСПЕКТИВЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ

В статье рассматриваются возможности и ограничения использования ряда статистических методов для изучения влияния различных факторов на качество результатов обучения. Показана перспективность применения однофакторной стохастической модели управления для определения типа управляющего воздействия и его эффективности.

Ключевые слова: качество результата обучения, стохастическая модель управления, эффективность управляющего фактора, тип управляющего фактора.

Abstract - The paper considers a number of statistical methods to study different influences on the quality of training. The unifactor stochastic management model used to define the type and efficiency of the controlling factor is presented.

Index terms – quality of training results, unifactor stochastic management model, efficiency of the controlling factor, type of the controlling factor.

Изучение закономерностей, на основе которых может быть построено целесообразное управление учебным процессом, относится к одной из ключевых проблем педагогики. Выбор методов и средств решения этой проблемы определяется, с одной стороны, потребностями управленческой практики, а с другой – готовностью науки рассматривать поставленные практикой задачи. Вопросы обеспечения системы управления необходимой информацией и ее рационального использования приобретают особую актуальность в условиях стандартизации образования и развития национальной системы оценки качества, внедрения в широкую педагогическую практику массовых обследований (единый государственный экзамен, федеральный интернет-экзамен в сфере профессионального образования, мониторинг качества образования на региональном и муниципальном уровнях системы образования).

Успешность решения проблемы оценки и повышения эффективности управления учебным процессом, его оптимизации в педагогической

науке и практике связана, прежде всего, с решением таких задач, как повышение объективности оценивания результатов обучения, построение моделей управления, адекватно описывающих реальный учебный процесс, информационное обеспечение принятия решений на разных уровнях управления этим процессом.

Повышению уровня научно-педагогического анализа результатов массовых обследований и обоснованности принимаемых в соответствии с ними решений способствует обращение к междисциплинарному подходу, сочетающему использование

- методов педагогического тестирования и квалиметрии как более объективных по сравнению с традиционными методами измерения и оценки результатов обучения;
- математико-статистических и теоретико-информационных методов моделирования процессов управления, рассматривающих учебный процесс как стохастический;
- методов теории принятия решений (решение многокритериальных задач), информационных и компьютерных технологий для обработки больших массивов данных.

Возможности совместного использования критериально-ориентированных тестов как средства измерения качества наблюдаемых результатов обучения и квалиметрических методов оценки качества и уровней качества результатов обучения рассматривались автором в статье «Качество учебных достижений: оценка и прогноз на основе результатов критериально-ориентированного тестирования» [3]. Выбор методов принятия решений для корректировки учебного процесса на основе результатов массового обследования определяется, с одной стороны, уровнем управления этим процессом (субъектом управления – учителем, администрацией образовательного учреждения, муниципальным органом управления образованием и т. д.), а с другой – особенностями влияния различных факторов и их сочетаний на результаты обучения на каждом уровне. Очевидно, что для решения этой задачи необходимо изучить воздействие отдельных факторов и выделить характерные для разных уровней управления эффективные управляющие факторы.

В предлагаемой статье рассматриваются возможности и ограничения использования однофакторной стохастической модели управления для изучения влияния отдельных факторов на качество учебных достижений. Обоснование выбора методов принятия решений выходит за рамки данной работы.

Одним из основополагающих принципов теории качества является принцип отражения качества процесса в качестве результатов «на выходе»

этого процесса. Интегральное качество процесса переходит в интегральное качество «продукта» этого процесса [4, с. 177]. На качество результатов обучения одновременно влияет множество факторов. Статистические методы изучения этого влияния в разные годы использовались многими исследователями (Ю. К. Бабанский, Б. Битинас, В. М. Блинов, Г. В. Воробьев, Н. К. Гладышева, М. И. Грабарь, Л. Б. Ительсон, К. А. Краснянская, Е. К. Марченко, В. П. Мизинцев, И. И. Нурминский, В. П. Огорелков, М. М. Поташник, В. Г. Разумовский, Г. А. Сатаров, В. И. Травинский, А. С. Шепетов, Н. М. Розенберг и др.). С помощью метода регрессионного анализа решается задача поиска математической функции, выражающей зависимость результата многофакторного процесса от всех влияющих на этот результат факторов. Корреляционный анализ дает возможность установить статистически значимые связи между значениями результирующих и управляющих факторов. Дисперсионный анализ позволяет выявить изменчивость состояния объекта управления под воздействием одного или нескольких контролируемых факторов.

Вместе с тем возможности применения многомерных статистических методов ограничены следующими обязательными условиями:

- распределение выходного параметра (результат обучения, представленный распределением индивидуальных баллов) должно подчиняться закону нормального распределения, результаты же многих эмпирических исследований и массовых обследований (в том числе и единого государственного экзамена) не согласуются с нормальным распределением;

- должны быть известны и измеряемы все факторы, заметно влияющие на результат, но «...значительная часть причин, оказывающих влияние на конечные результаты обучения, не поддается эффективному контролю или даже остается неизвестной» [1, с. 87];

- не должно быть скрытых факторов, к которым большинство исследователей относят так называемые «учительские» и «ученические» факторы. Однако очевидно, что при прочих равных условиях именно эти факторы определяют качество результатов обучения. В простых однофакторных экспериментах исследуется влияние только одного фактора, в то время как другие факторы считаются постоянными или находятся под контролем исследователя. Однофакторные эксперименты предполагают создание искусственных ситуаций, в которых можно независимо стабилизировать все факторы, влияющие на изучаемый процесс. Зачастую сделать это практически невозможно. Между отдельными исследуемыми факторами и конечным результатом предполагается существование функциональной зависимости, причем эта зависимость должна быть линейной. Характер влияния отдельно взятых факторов на конечный ре-

зультат считается предсказуемым. Между тем совокупное влияние множества факторов приводит в действие нелинейные механизмы (например, взаимное усиление и ослабление действия факторов, как благоприятное, так и неблагоприятное), вызывающие неопределенность, непредсказуемость поведения объекта управления [8, с. 175]. Перечисленные ограничения могут быть частично сняты при использовании методов теории информации.

А. С. Шепетовым отмечено, что «...в педагогике не существует правил, методов, законов, соблюдение которых гарантирует достижение желаемых целей обучения, и только обратная связь с объектом обучения (управления) доставляет информацию о достигнутых результатах. Сбор и обработка массовой информации о состоянии объекта управления должны стать необходимой составной частью систем управления народным образованием» [6, с. 4]. Необходимость оценки состояния исследуемого объекта или объекта управления на основании как можно более полной и объективной информации привела к расширению использования результатов не отдельных измерений, а больших потоков измерительной информации. Изучение качества результатов обучения разделилось на два направления: получение интегрированных характеристик результатов обучения, определяющих эффективность систем обучения (итоговая аттестация), и получение информации для корректировки учебного процесса (промежуточная аттестация, мониторинг). Решение этих задач связано не только с фиксированием и оценкой результатов обучения, но и с выявлением факторов, влияющих на его качество.

Результат обучения рассматривается с разных точек зрения – философской (как совокупность сущностных характеристик объекта), аксиологической (выделение определенных совокупностей знаний как полезных, ценных, значимых), квалиметрической (совокупность свойств, представленная в виде иерархии, каждый уровень которой соотносится с определенным уровнем качества результата обучения). В ходе критериально-ориентированного тестирования проверяется готовность учащихся осуществлять зафиксированные в государственном образовательном стандарте и программе обучения дисциплине виды деятельности – готовность решать определенные задачи. Индивидуальный результат обучения характеризуется определенным уровнем качества, а совокупный результат – распределением индивидуальных результатов по уровням качества.

В последние годы для решения задач управления все чаще используются методы и модели теории информации и квазиэкспериментальные планы изучения качества учебного процесса и его результатов. Влияние факторов изучается на основе результатов массовых обследований. Зависимость, информация и управление рассматриваются как рядоположен-

ные явления. Управление невозможно без знания зависимости между состояниями объекта управления и параметрами (факторами), которые рассматриваются как рычаги управления. «Управление – понятие производное (вторичное) от зависимости. Это определенная форма исследования и интерпретации зависимости. Дополнительной целью управления является создание систем с заданными характеристиками зависимости» [5, с. 152]. Управление рассматривается как совокупность отношений между двумя множествами – множеством X , элементы которого интерпретируются как состояния объекта управления, и множеством Y , элементы которого называют управляющими параметрами.

Учебный процесс рассматривается как стохастический. Показатели, характеризующие его состояние, принимают случайные значения. Реальная система управления учебным процессом (управления качеством обучения) характеризуется существенной составляющей статистической природы в поведении (состояниях) объекта управления. В этом случае множество состояний объекта может быть представлено вероятностным пространством – распределением состояний. Такую же структуру имеет и множество управляющих параметров Y . В этом случае характеристики управления объектом X в пределах заданного Y могут быть выражены характеристиками статистических зависимостей между X и Y .

Природа рассматриваемого нами объекта управления такова, что идентификация состояний объекта возможна только с точностью до вероятностного значения (известны вероятности определенных состояний объекта управления). В случае детерминированной схемы управления распределение вероятностей по состояниям вырождено, т. е. на каждом этапе управления возможно только одно состояние с вероятностью, равной 1. В детерминированных схемах управления вероятностная идентификация состояний объекта обусловлена недостатком имеющейся информации о факторах и их возможном влиянии на объект управления (невозможность учесть влияние ряда факторов, неизмеримость факторов и т. п.). Природа объекта считается таковой, что любое его состояние детерминировано однозначно, поскольку действие каждого фактора однозначно. Как решается вопрос о предсказании поведения объекта в случае детерминированного подхода? Найдя все зависимости, можно предсказывать поведение объекта. Поскольку все факторы учесть невозможно, то и состояние объекта определяется с определенной вероятностью. Неопределенность состояний объекта рассматривается как следствие недостаточной информации о большинстве факторов и их возможном влиянии на объект.

Объектом управления выступает результат обучения. В нашем случае объект управления представляется в виде распределения учащихся по

уровням усвоения содержания учебной дисциплины, полученного в ходе анализа результатов критериально-ориентированного тестирования. Все учащиеся распределены по трем группам усвоения содержания учебного материала – с уровнем ниже достаточного, достаточным уровнем и выше достаточного. Определяются доли учащихся в каждой группе. Объект управления X задается множеством возможных состояний x_i , $i = 1, \dots, n$. В нашем исследовании $n = 3$ – по числу уровней качества результата обучения. Управление заключается в переводе объекта из одного состояния в другое (выражается в изменении долей учащихся с разным уровнем усвоения дисциплины: желательным является увеличение числа учащихся с достаточным уровнем и уровнем выше достаточного и уменьшение неаттестованных учащихся).

Поскольку совокупный результат обучения имеет стохастическую природу, то неопределенность его состояний обусловлена не отсутствием информации об управляющих факторах (они рассматриваются как случайные), а природой самого объекта. Состояние объекта в этом случае представляется не единственным значением параметра, а рядом распределения вероятностей на некоторой фиксированной совокупности возможных значений x_i . Воздействие управляющего фактора (одного и более) может приводить к изменению этого ряда, а именно к изменению его структуры – вероятностей появления разных значений x_i . Управляющие факторы также имеют стохастическую природу и могут быть представлены рядом распределения вероятностей. Модели управления такими объектами разрабатываются в теории информации.

Для изучения влияния различных факторов на качество результатов обучения может быть использована схема стохастического управления, позволяющая выделить структурированную и стохастическую составляющие в соотношениях между статистически зависимыми характеристиками объекта управления и управляющего фактора. Для определения степени стохастичности (неопределенности) состояния объекта управления при определенном управляющем воздействии используются энтропийные меры. Стохастичность выражает непредсказуемость поведения объекта, случайность в его структуре. В противоположность стохастичности вводится понятие структурированности объекта управления [5, с. 156]. Структурированность предполагает причинно-следственную обусловленность поведения объекта и его структуры.

Различные соотношения между структурированной и стохастической составляющими соответствуют различным типам управления и позволяют определить степень управляемости объекта X управляющим фак-

тором Y , коэффициент использования потенциала управляющего фактора, достаточность управляющего фактора для изменения поведения управляемого объекта, эффективность управляющего фактора.

Описание стохастических моделей управления можно найти во многих монографиях [2, 5, 8]. Мы ограничимся кратким описанием однофакторной модели управления [5, с. 153], необходимым для понимания результатов расчетов и их интерпретации, а также приведем пример использования модели для изучения влияния отдельных факторов и их совокупностей на качество результатов обучения.

Объект управления – результат обучения, представленный в виде распределения долей учащихся с разным уровнем усвоения учебного материала. Пусть X – множество фиксированных значений x_i , $i = 1, \dots, n$. Обозначим распределение вероятностей этих значений через $P(X) = \{p(x_i), i = 1, \dots, n\}$. Совокупность распределений на X обозначим как $P(X)$. $P(X) = \{P_j(X), j = 1, \dots, m\}$. Распределения $P_j(X)$ – состояния объекта управления, соответствующие разным градациям управляющего фактора (управляющим воздействиям). Число градаций (управляющих воздействий) равно m . Приведем примеры факторов, которые можно рассматривать как управляющие и оказывающие влияние на качество результатов обучения. Фактор «вид общеобразовательного учреждения» имеет несколько градаций (управляющих воздействий) – массовая общеобразовательная школа, гимназия, лицей, школа с углубленным изучением отдельных предметов; фактор «учебник» имеет число градаций, равное числу учебников, допущенных МО РФ для использования при изучении конкретной дисциплины; гендерный фактор – две градации (мальчики и девочки); система обучения в начальной школе – три градации (система Эльконина – Давыдова, система Занкова, традиционная система) и т. п.

Пару $(X, P(X))$ называют стохастическим объектом. Распределения $P_j(X)$ рассматривают как состояния объекта управления, соответствующие различным управляющим параметрам (воздействиям). Каждое распределение соответствует определенному условию, при котором проявляется определенное качество результата обучения, отраженное в конкретном распределении.

Пусть Y – управляющий фактор, а y_j – различные воздействия управляющего фактора ($j = 1, 2, \dots, m$) или условия, при которых объект переходит в состояние $P_j(X)$, $P_j(X) = P_{ij}(X)$. На множестве значений управляющего фактора задается весовая функция $q(y_j)$. В качестве веса определенного воздействия может быть использована вероятность появления значения y_j . Например, при выявлении влияния вида образовательного учреждения на качество результата обучения может быть применено распределение учащихся исследуемой совокупности по образовательным уч-

реждениям различных видов. В этом случае в качестве весов различных градаций (воздействий) будут приняты доли учащихся, обучающихся в учреждениях определенных видов. Весовая функция должна удовлетворять условиям $q(y_j) \geq 0$ и $\sum_{j=1}^m q(y_j) = 1$. Воздействия y_i рассматриваются

в представленной теоретико-вероятностной модели как события. Результатом события y_j является состояние объекта, описываемое условным распределением

$$p_{y_j}(x_i) = p(x_i y_j) / q(y_j) = p(x_i / y_j), \quad (1)$$

где $p(x_i y_j)$ – совместная вероятность событий x_i и y_j .

Фактор Y с заданным на его значениях распределением вероятностей $q(Y) = \{q(y_j), j = \overline{1, m}\}$ называется стохастическим управляющим фактором и обозначается $(Y, q(Y))$. Совокупность объекта управления $(X, P(X))$ и управляемого фактора $(Y, q(Y))$ называется стохастической схемой управления и обозначается $((X, P(X)), (Y, q(Y)))$ [5, с. 155].

Для выявления статистических соотношений между объектом управления и управляющим фактором предполагается, что существует состояние объекта, определяемое распределением $\{p(x_i)\}$, совпадающее с усреднением условных распределений

$$p(x_i) = \sum_{j=1}^m p(x_i / y_j) q(y_j). \quad (2)$$

Состояние $\{p(x_i)\}$ рассматривается как состояние объекта в отсутствие управляющего воздействия. Управляющее воздействие проявляется в переходе объекта управления из состояния $\{p(x_i)\}$ в состояние $\{p(x_i / y_j)\}$.

Мера стохастичности (неопределенности) состояния объекта управления определяется как энтропия распределения $\{p(x_i / y_j)\}$:

$$H_{y_j}(X) = \sum_{j=1}^m p(x_i / y_j) \lg p(x_i / y_j). \quad (3)$$

Энтропия максимальна и равна $(\lg n)$ в случае равномерного распределения $\{p(x_i / y_j)\}$, т. е. $p(x_i / y_j) = 1/n$. Величина $\hat{H}_{y_j}(X) = H_{y_j}(X) / \lg n$ называется относительной стохастичностью состояния объекта управления.

Информация об X , содержащаяся в Y , в теории информации рассчитывается как

$$I(XY) = \sum_{j=1}^m \sum_{i=1}^n p(x_i y_j) \lg(p(x_i y_j) / p(x_i) p(y_j)). \quad (4)$$

Величины, выражающие степень отличия распределений $\{p(x_i/y_j)\}$ и $\{p(x_i)\}$ и рассматриваемые как величины управляющего воздействия, соответствующие различным значениям y_j , вычисляются следующим образом

$$I_{y_j}(X) = \sum_{i=1}^n \frac{p(x_i y_j)}{q(y_j)} \lg \frac{p(x_i y_j)}{q(y_j)} - \sum_{i=1}^n \frac{p(x_i y_j)}{q(y_j)} \lg p(x_i). \quad (5)$$

Тогда усредненная степень управляющего воздействия Y на X определится как

$$I(XY) = \sum_{j=1}^m q(y_j) I_{y_j}(X). \quad (6)$$

Управляющее воздействие y_j переводит объект из состояния $\{p(x_i)\}$ в состояние $\{p(x_i/y_j)\}$, при этом $I_{y_j}(X) > 0$. Мера неопределенности усредненного состояния X определится формулой:

$$H(X) = \sum_{j=1}^n p(x_j) \lg p(x_j). \quad (7)$$

Для определения типа управляющего воздействия сравниваются значения $H(X)$ и $H_{y_j}(X)$. Различные типы управляющих воздействий и их характеристики приведены в табл. 1. Управляющее воздействие ν -типа относится к неэффективным, поскольку не приводит к изменению состояния объекта. Как правило, действие управляющих факторов приводит одновременно и к реорганизации структуры объекта, и к изменению степени структурированности (увеличивает или уменьшает неопределенность состояния). Следовательно, $I_{y_j}(X)$ можно представить как суперпозицию компонент, соответствующих двум тенденциям изменения состояния объекта.

Таблица 1

Типы управляющих воздействий

Тип управляющего воздействия	Соотношение $H(X)$ и $H_{y_j}(X)$	Значение $I_{y_j}(X)$	Результат воздействия на объект управления
1	2	3	4
α -тип	$H_{y_j}(X) < H(X)$	$I_{y_j}(X) \neq 0$	Увеличение структурированности состояния объекта управления
β -тип	$H_{y_j}(X) > H(X)$	$I_{y_j}(X) \neq 0$	Увеличение стохастичности состояния объекта управления

Окончание табл. 1

1	2	3	4
γ-тип	$H_{ij}(X) = H(X)$	$I_{ij}(X) \neq 0$	Реорганизация структурированности состояния объекта (одинаковые значения вероятностей соответствуют разным значениям X в распределениях $\{p(x)\}$ и $\{p(x/y)\}$)
ν-тип	$H_{ij}(X) = H(X)$	$I_{ij}(X) = 0$	Состояние объекта не изменяется

При необходимости результаты более детального анализа рассматриваемой модели можно найти в работе А. Ф. Фелингера «Статистические алгоритмы в социологических исследованиях» [5, с. 157].

Для оценки степени управляемости объекта X управляющим фактором Y , степени использования потенциала управляющего фактора, достаточности управляющего фактора для изменения поведения управляемого объекта и эффективности управляющего воздействия вводится ряд величин:

- мера разнообразия управления:

$$H(Y) = \sum_{j=1}^m q(y_j) \lg q(y_j); \quad (8)$$

- усредненная неопределенность состояний объекта под управлением Y :

$$H(Y) = - \sum_{j=1}^m q(y_j) H_{ij}(X); \quad (9)$$

- усредненное управляющее воздействие Y на X :

$$I(YX) = H(X) - H_Y(X). \quad (10)$$

Величина $I(YX)$ в рамках модели представляет количество разнообразия, ограничиваемого управлением.

Заслуживают внимания следующие отношения: $R_Y(X) = I(XY)/H(X)$ – коэффициент управляемости объекта X фактором Y ; $R_X(Y) = I(YX)/H(Y)$ – коэффициент используемого потенциала управляющего фактора Y при управлении объектом X . Характер управляющего фактора Y определяется видом отношения между $H(Y)$ и $H(X)$: если $H(Y) > H(X)$, действие управляющего фактора избыточно; если $H(Y) < H(X)$, действие управляющего фактора недостаточно для изменения состояния объекта; если $R_X(Y) = 1$, действие управляющего фактора считается эффективным.

Продемонстрируем использование представленной модели для изучения влияния ряда учительских факторов на качество подготовки уча-

щихся начальных классов по математике. В пилотном исследовании приняли участие 448 учащихся 1-х классов образовательных учреждений г. Екатеринбурга и их учителя (21 человек). Исследовалось влияние на качество результатов обучения нескольких факторов – педагогического стажа, возраста, уровня образования, квалификационной категории.

В табл. 2 представлена стохастическая модель управления для фактора «педагогический стаж» и характеристики различных управляющих воздействий для этого фактора. Для других факторов были построены аналогичные модели. В таблицах 3–5 в связи с ограниченным объемом статьи, но без ущерба для содержания, приведены сокращенные данные, отражающие только энтропийно-информационные характеристики управляющих воздействий. В табл. 6 содержатся обобщенные характеристики факторов. Зависимость между результативным и факторным показателями определялась с помощью коэффициента взаимной сопряженности Чупрова – Пирсона.

Действие управляющего фактора выражается в уменьшении или увеличении разнообразия в поведении объекта управления. В нашем случае это должно проявиться в структуре результирующего показателя: управление тем эффективнее, чем меньше доли учащихся с уровнями качества «ниже достаточного» и «достаточного» и выше доля учащихся с уровнем «выше достаточного», что соответствует увеличению однородности совокупности учащихся по качеству результата обучения. Отчетливее всего тенденцию изменения структуры результирующего показателя отражают тип управления и относительная степень неопределенности состояния объекта управления под управляющим воздействием.

Таблица 2

Характеристики управляющих воздействий для фактора «педагогический стаж»

Уровни качества результатов обучения, x_i		Педагогический стаж, лет				Всего по $\frac{x_i}{p(x_i)}$
		y_1 от 0 до 10	y_2 от 10 до 20	y_3 от 20 до 30	y_4 более 30	
1		2	3	4	5	6
ниже достаточного, x_1	Количество учащихся	20	9	34	1	64
	$p(x_1/y_j)$	0,232	0,063	0,224	0,015	0,143
достаточный, x_2	Количество учащихся	38	77	78	30	223
	$p(x_2/y_j)$	0,442	0,538	0,513	0,448	0,498

Окончание табл. 2

1		2	3	4	5	6
выше достаточного, x_3	Количество учащихся	28	57	40	36	161
	$p(x_3/y_j)$	0,326	0,399	0,263	0,537	0,359
Всего по y_j		86	143	152	67	448
$q(y_j)$		0,192	0,319	0,339	0,15	1,00
$H_{ij}(X)$		0,463	0,380	0,447	0,329	–
$\hat{H}_{ij}(X) = H_{ij}(X)/\lg 3$		0,97	0,80	0,94	0,69	–
$I_{ij}(X)$		0,01	0,01	0,01	0,06	–
Тип управляющего воздействия		β	α	β	α	–

Таблица 3

Характеристики управляющих воздействий
для фактора «возраст учителя»

Характеристики управляющих воздействий	Возраст учителя, лет			
	y_1	y_2	y_3	y_4
	от 20 до 30	от 30 до 40	от 40 до 55	более 55
$H_{ij}(X)$	0,425	0,436	0,441	0,329
$\hat{H}_{ij}(X) = H_{ij}(X)/\lg 3$	0,89	0,91	0,92	0,69
$I_{ij}(X)$	0,003	0,003	0,004	0,06
Тип управляющего воздействия	α	β	β	α

Для таких связанных между собой факторов, как педагогический стаж и возраст учителя, мера разнообразия управления превосходит меру разнообразия объекта управления, эти факторы характеризуются как избыточные. Для факторов «категория» и «образование», напротив, мера разнообразия ниже, чем у объекта управления, и они характеризуются как недостаточные для управления. Наблюдаемый результат объясняется, по-видимому, тем, что учителя с большим педагогическим стажем и возрастом отличаются более высоким уровнем профессионализма и большим жизненным опытом. Вывод, казалось бы, тривиален. Вместе с тем квалификационная категория определяется экспертами и выполняет зачастую функцию «социальной защиты», влияя, скорее, на уровень оплаты труда, чем на результаты труда учителя. Видно, что все рассмотренные в отдельности факторы оказывают слабое управляющее воздействие на результат. Также необходимо отметить слабую управляемость объекта под влиянием отдельных факторов и низкую степень использования их управляющего потенциала.

Таблица 4

Характеристики управляющих воздействий для фактора «образование учителя»

Характеристики управляющих воздействий	Образование учителя		
	y_1	y_2	y_3
	Высшее педагогическое	Высшее непедагогическое	Среднее специальное педагогическое
$H_{ij}(X)$	0,405	0,438	0,444
$\dot{H}_{ij}(X) = H_{ij}(X)/\lg 3$	0,85	0,92	0,93
$I_{ij}(X)$	0,007	0,04	0,03
Тип управляющего воздействия	α	β	β

Таблица 5

Характеристики управляющих воздействий для фактора «квалификационная категория учителя»

Характеристики управляющих воздействий	Квалификационная категория учителя		
	y_1	y_2	y_3
	вторая	первая	высшая
$H_{ij}(X)$	0,417	0,429	0,406
$\dot{H}_{ij}(X) = H_{ij}(X)/\lg 3$	0,87	0,90	0,85
$I_{ij}(X)$	0,026	0,0007	0,026
Тип управляющего воздействия	α	γ	α

Таблица 6

Характеристики управляющих факторов

Управляющий фактор	Характеристики управляющего фактора						
	$H(X)$	$H(Y)$	$H_Y(X)$	$I(XY)$	$I(YX)$	$R_Y(X)$	$R_X(Y)$
Педагогический стаж	0,431	0,578	0,411	0,01	0,01	0,02	0,02
Возраст учителя	0,431	0,558	0,419	0,01	0,01	0,02	0,02
Уровень образования учителя	0,431	0,342	0,415	0,02	0,02	0,05	0,06
Квалификационная категория учителя	0,431	0,348	0,423	0,01	0,01	0,02	0,03

Особенность «учительских» факторов заключается в их совокупном одновременном действии на протяжении определенного периода обучения. Характеристики каждого фактора, безусловно, необходимо знать, однако большую ценность представляет результат совокупного действия факторов. Действуя в совокупности в реальном учебном процессе, факторы могут усиливать или ослаблять действие друг друга как в благоприятном, так и неблагоприятном направлении. Интерес представляет обнаружение сочетаний управляющих воздействий, благоприятных и неблагоприятных с точки зрения воздействия на результат.

Для выявления таких сочетаний для каждого учителя были определены характеристики управляющих факторов и построены «управляющие профили». В зависимости от сочетаний управляющих воздействий были выделены профили, соответствующие наиболее эффективному управлению, неэффективному управлению, управлению компенсирующего типа. При наиболее эффективном управлении благоприятное действие на результат одних факторов усиливается благоприятным действием других (механизм благоприятного усиления), при неэффективном управлении негативное действие одних факторов усиливается негативным действием других (механизм неблагоприятного усиления), при компенсирующем управлении положительное действие одних факторов подавляется отрицательным действием других (механизм ослабления, или компенсации). В соответствии с профилями были выделены три группы учителей: с наиболее благоприятным сочетанием управляющих воздействий (6% учителей, у которых обучаются 7% обследованных учащихся) – педагогический стаж более 30 лет, возраст старше 55 лет, высшая и первая категории, высшее образование; с самым неблагоприятным сочетанием управляющих воздействий (34% учителей, у которых обучаются 10% учащихся) – педагогический стаж до 10 лет и от 20 до 30 лет, возраст от 30 до 55 лет, вторая категория, образование высшее непедагогическое или среднее педагогическое; с компенсированным действием факторов (около 60% учителей, у которых обучаются 83% учащихся) – в основном учителя со стажем от 20 до 30 лет, в возрасте от 30 до 55 лет, имеющие первую категорию и высшее образование.

Качество результатов обучения школьников, учащихся у учителей разных групп, существенно отличается. Убедиться в этом можно, сравнив распределения учащихся по уровням качества. При благоприятном сочетании управляющих воздействий учащиеся распределились на две группы – 26% с достаточным уровнем и 74% с уровнем выше достаточного; при самом неблагоприятном сочетании на три группы – 50% с уровнем ниже достаточного, 46% с достаточным уровнем и только 4% с уровнем

выше достаточного; при компенсированном воздействии – 6% учащихся с уровнем «ниже достаточного», 56% – с достаточным уровнем и 38% – с уровнем выше достаточного.

Проведенное пилотное исследование показало целесообразность изучения влияния различных факторов на качество результатов обучения на основе теоретико-информационных представлений, а также перспективность использования однофакторной модели управления для выявления характера этого влияния. На основе полученных данных для каждого учителя могут быть построены управляющие профили и определена эффективность действия совокупности факторов. Очевидно, что профиль может включать и другие факторы. Знание особенностей «управляющего профиля» учителя может оказаться полезным при прогнозировании качества результатов обучения, выборе вариантов повышения квалификации, аттестации учителей.

Литература

1. Воробьев Г. В. Некоторые статистические показатели успеваемости // Новые исследования в педагогике. 1970. № 2. С. 85–92.
2. Кульбак С. Теория информации и статистика: пер. с англ. М.: Наука, 1967. 408 с.
3. Мамонтова М. Ю. Качество учебных достижений: оценка и прогноз на основе результатов критериально-ориентированного тестирования // Образование и наука. Изв. УрО РАО. 2009. № 3 (60). С. 18–27.
4. Субетто А. И. Квалитология образования. СПб.; М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2000. 220 с.
5. Фелингер А. Ф. Статистические алгоритмы в социологических исследованиях. Новосибирск: Наука, 1985. 207 с.
6. Шепетов А. С. Повышение информативности массовых обследований знаний и умений учащихся по математике (с применением ЭВМ): дис. ... канд. пед. наук. М., 1980. 262 с.
7. Янсен Ф. Эпоха инноваций: пер. с англ. М.: ИНФРА-М, 2002. 308 с.
8. Ясин Е. Г. Теория информации и экономические исследования. М.: Статистика, 1979. 112 с.

КВАЛИМЕТРИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ОБРАЗОВАНИИ

УДК 378.14

В. С. Черепанов,
О. В. Любимова

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ КВАЛИМЕТРИИ ВЫСШЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

В статье рассмотрены актуальные проблемы квалиметрии высшей профессиональной школы в свете приоритетных направлений фундаментальных и прикладных исследований в области психолого-педагогических наук, определенных Российской академией образования и ее отделениями.

Ключевые слова: высшая профессиональная школа, квалиметрия, виды знаний, диагностика.

Abstract – We consider current problems of quality measurement of higher vocational schools in the light of the Guidelines for Basic and Applied Research in Psychology and Pedagogics designed by the Russian Academy of Education.

Index terms – higher vocational schools, quality measurement, kinds of knowledge, diagnostics.

В Приоритетных направлениях НИР в области психолого-педагогических наук подчеркивается, что должны быть разработаны следующие ориентации реформирования российского образования:

- *непрерывность* (в том числе и в связи с введением двухступенчатой системы образования «бакалавриат – магистратура»);
- *фундаментальность* (с учетом необходимости реализации Национальной инновационной системы в соответствии с «Основами политики Российской Федерации в области развития науки и технологий на период до 2010 года и дальнейшую перспективу», утвержденными президентом страны В. В. Путиным 30 марта 2002 г.);
- *интегрированность* (как внешнюю, в рамках реализации Болонской конвенции, так и внутреннюю, предполагающую объединение учреждений системы НПО с СПО, СПО с ВПО, профильной школы с вузами, разработку интегрированных учебных планов, рабочих программ, учебных курсов и т. п.);

- *гуманизация, гуманитаризация, диверсификация и демократизация* в сфере образования;
- *интеграция науки с производством* (в плане реализации принципа фундаментальности и упомянутых выше Национальных программ);
- *компьютеризация* (компьютеризация учебного процесса, управления качеством образования, дистанционного обучения; разработка автоматизированных обучающих и контролирующих систем; создание баз данных, в том числе для проведения мониторинговых исследований; компьютерное тестирование, подготовка электронных учебных пособий и т. д.) [6].

Реализация перечисленных выше широкомасштабных задач невозможна без обращения к методам квалитологии и квалитетрии [4, 5].

Рассмотрим кратко их возможности применительно к приведенным задачам.

Говоря о принципе непрерывности, обычно имеют в виду «временную непрерывность», т. е. обучение через всю жизнь: школа – учреждения НПО, СПО, ВПО – послевузовское образование. Однако не менее важным является и «предметная непрерывность» (непрерывное математическое, физическое, экономическое, компьютерное образование и т. д.). Методом групповых экспертных оценок (ГЭО) можно определить, на каком уровне используются базовые понятия фундаментальной дисциплины (математики, физики, теоретической экономики, информатики и др.) при изучении прикладных наук (теоретической механики, электротехники, сопротивления материалов и др.).

В Ижевском техническом университете посредством метода ГЭО – путем анкетного опроса ведущих преподавателей кафедр теоретической механики, сопротивления материалов, технологии машиностроения, материаловедения – удалось выяснить, на каком уровне, в рамках модели В. П. Беспалько, использовались 47 базовых понятий курса высшей математики (предел, производная, интеграл, дифференциальные уравнения и т. д.). Дополнительно было установлено, на каком уровне (знакомства, репродуктивном, аналитическом) эти же понятия излагаются в типовых учебниках, научных журналах, дипломных работах. Полученная информация позволила скорректировать рабочую программу по курсу высшей математики для ряда специальностей машиностроительного и механико-технологического факультетов, сократив количество часов на изучение таких разделов, как «Предел», «Методы интегрирования» и др., но увеличив учебное время изучения методов математической статистики.

Метод ГЭО, служащий основным методом исследования в квалитетрии [4, 5], может быть применен и при разработке других направлений. Так, например, с его помощью можно выявить базовые понятия учебной

дисциплины, являющиеся ее фундаментом и лежащие в основе дисциплинарных компетенций. Это позволит реализовать принцип фундаментализации образования в конкретной области науки, отслеживая формирование профессиональных компетенций в течение всего периода обучения [8]. Тезаурусный подход, основанный на методе ГЭО, целесообразно использовать при разработке интегрированных учебных планов в системах типа «школа – НПО», «НПО – СПО», «СПО – вуз», а также при создании баз данных, составлении тестовых материалов, оценке качества преподавания, диагностике знаний обучающихся [3].

К актуальным проблемам профессиональной педагогики, кроме отмеченных, относятся следующие.

1. Обоснование нормативных требований к обучающимся (ГОС, ЕГЭ, требования ГЭК, ГАК, приемных комиссий вузов и т. п.), являющееся предметом образовательной нормологии [1, 2].

2. Составление содержания фундаментальной подготовки инженерных кадров для реализации так называемых критических технологий, определенных Приоритетными направлениями развития российской науки и техники на период до 2010 г. и дальнейшую перспективу, в том числе и для ВПК (например, в областях авиационной техники – создание жаропрочных сверхлегких сплавов и композиционных материалов; спецхимии – разработка перспективных компонент взрывчатых составов; оптоэлектроники – создание высокоэнергетических лазеров и волоконно-оптических датчиков и устройств; ракетно-космической техники – разработка оптико-электронных систем для автономной навигации ракет; радиоэлектроники – создание систем наведения высокоточного ракетного оружия; средств связи – разработка и внедрение цифровых АТС; судостроения – постройка экранопланов и т. д.) [8].

3. Разработка ГОС на основе компетентностного и квалиметрического подходов (для всех типов образовательных учреждений) и педагогических контрольных материалов для диагностики их выполняемости, в том числе на основе тестовых технологий [7].

4. Создание и применение таксономических моделей обучения и диагностики для различных направлений подготовки специалистов в профессиональных учебных заведениях систем НПО, СПО и ВПО (например, для определения начального уровня обученности, «пороговых» и «остаточных знаний» обучающихся, обоснование педагогических технологий обучения и т. п.) [3].

5. Интеграция психологической и педагогической когнитологии, инструментария для проведения социологических и мониторинговых исследований в педагогике, содержания учебных дисциплин одного цикла и т. д.

6. Разработка моделей специалистов «нового поколения» (бакалавров, магистров, специалистов) на основе компетентностного подхода и в контексте Болонского процесса.

Обратимся к некоторым аспектам решения указанных проблем. Все они относятся к группе нормативных требований и с точки зрения квалитологии образования должны быть диагностичными [2, 4, 5]. Рассмотрим последовательность реализации требования диагностичности на примере ГОСов для технических вузов [7].

На первом этапе методическая комиссия факультета, анализируя учебный план подготовки будущих специалистов по каждому направлению, должна установить, в рамках каких таксономических моделей необходимо изучать все четыре блока дисциплин. Так, например, блок гуманитарных дисциплин в техническом вузе (по техническим специальностям) достаточно изучать на основе 3-уровневой модели: знание (основных понятий, терминов, методов, правил, фактов и т. д.) – понимание (фактов, правил, принципов; интерпретация материала и т. п.) – применение (правил, методов, понятий, законов в конкретных учебных и практических ситуациях и т. п.).

Блок естественнонаучных дисциплин целесообразно изучать уже на основе 4-уровневой модели, предложенной в свое время В. П. Беспалько: знание (на уровне узнавания-распознавания) – воспроизведение (по известному алгоритму, например дифференцирование, интегрирование) – умение (анализировать проблему) – «трансформация» (перенос знаний из одной области в другие, например применение математических методов в технических или гуманитарных науках).

Блоки общепрофессиональных и специальных дисциплин предлагается изучать на основе 6-уровневой модели Блума, принятой на «вооружение» дидактами США с 50-х гг. прошлого века. В этой модели, кроме приведенных выше уровней, вводятся дополнительные: «анализ» (структуры учебного материала или объекта изучения), «синтез» (студент предлагает план проведения эксперимента или проведения расчетов, пишет реферат, устанавливает межпредметные связи и т. п.) и «оценка» (оценивание значения учебного материала дисциплины для будущей профессии, обоснование критериев для оценки качества продукции, применение метрологических знаний и т. п.).

Приведенная схема выбора моделей обучения для разных блоков учебного плана апробирована на примере направления «Технологическое образование» при подготовке бакалавров на инженерно-педагогическом факультете ГОУ ВПО «Ижевский государственный технический университет» (ИжГТУ).

На втором этапе необходимо составить тезаурус для каждой дисциплины учебного плана методом групповых экспертных оценок [8], привлекая ведущих преподавателей соответствующих кафедр, которые должны представить варианты базовых учебных элементов – дескрипторов. Эту процедуру можно осуществить следующим образом.

Каждый преподаватель составляет перечень необходимых для изучения порученной ему учебной дисциплины базовых понятий. Затем при участии коллег проводится уточнение их формулировок (семантическая экспертиза), количества, очередности изучения, указываются их логические связи, значение для других дисциплин, уровень изучения в рамках принятой модели обучения, варианты укрупнения. Для этих целей используется серия анкет. После этого происходит согласование с преподавателями тех кафедр, которые применяют выделенные дескрипторы при изучении своих дисциплин, с указанием уровня их использования (для введения понятий «своей» дисциплины для расчетных процедур в курсовом или дипломном проектировании, научной работе и т. п.).

На третьем этапе следует соотнести формулировки базовых дескрипторов, определенных методом групповых экспертных оценок в вузе, с формулировками учебных элементов, приведенных в ГОС (Федеральный компонент), а также с вариантами его регионального и вузовского компонентов. Одновременно путем анкетирования следует выявить, какие виды знаний и способностей необходимо формировать у студентов в когнитивной области. Для этой цели можно использовать классификатор видов знаний и способностей, разработанный Б. Блумом, Р. Гагне и В. С. Аванесовым [3, с. 12–13]. Предложенные указанными авторами виды знаний (ВЗ) предлагаем сгруппировать следующим образом:

- ВЗ–1: знание названий (наук, теорий и т. п.), имен (ученых, писателей, художников и т. д.) и их смысла (структура наук; название трудов ученых, книг писателей и т. д.);
- ВЗ–2: фактуальные знания (фактов, событий, их интерпретация; знание понятийно-терминологического аппарата базовой науки);
- ВЗ–3: сравнительные, сопоставительные, классификационные, ассоциативные, причинные знания; знание противоположностей в науке (в социальных явлениях; несогласование теории с экспериментом в естественных науках и т. п.);
- ВЗ–4: процессуальные, алгоритмические, процедурные, технологические знания;
- ВЗ–5: обобщенные, системные, вероятностные, метрологические, кибернетические знания;

• ВЗ–6: оценочные, качественные, абстрактные, структурные и методологические знания.

Приведенная классификация позволит более обосновано подойти к разработке педагогических контрольных материалов (ПКМ) для диагностики выполнимости ГОС. Предварительно целесообразно также следующим образом сгруппировать диагностируемые виды знаний на основе деятельностно-компетентностного подхода (знания – компетенции):

• мировоззренческие – МК (включаемые в любую учебную дисциплину);

• технологические – ТК (знание основ функционирования основных технических устройств бытового и промышленного назначений);

• математико-статистические – СК (умение применять математический аппарат, в том числе математическую статистику, для обоснования репрезентативности и объемов выборок для эксперимента в любой сфере);

• информационно-кибернетические – ИК (не только овладение компьютером, но и знание кибернетического подхода к решению технических задач);

• качественные – КК (знание основ квалиметрии, содержания ИСО, основ интроскопии, социометрии, тестологии и др.);

• акмеологические – АК (способы достижения вершин профессионализма в своей отрасли).

Перечисленные виды компетенций можно включить в модель (или паспорт) специалиста и учесть при разработке ПКМ для их диагностики. Варианты способов структуры знаний обучающихся представлены в таблице, в которой виды знаний и способностей указаны в двух форматах: когнитивном (от ВЗ-1 до ВЗ-6) и компетентностном (от МК до АК) (это не означает соответствия двух форматов).

Предложенная технология может быть использована при разработке образовательных стандартов (или их частей) для других образовательных учреждений: массовой школы, системы начального и среднего профессионального образования.

Для оценки объективированности ПКМ для диагностики ГОС могут применяться и другие критерии, такие как валидность, латентность, репрезентативность и др. [9, с. 208]. Считаем, что ГОС только тогда станут диагностичными, когда их проектирование будет базироваться на определенных таксономических моделях обучения, тезаурусном подходе, методе групповых экспертных оценок и тестовых технологиях.

Варианты способов диагностики знаний и способностей

№ п/п	Способы диагностики	Виды знаний и способностей					
		МК	ТК	СК	ИК	КК	АК
		<i>или</i>					
		ВЗ-1	ВЗ-2	ВЗ-3	ВЗ-4	ВЗ-5	ВЗ-6
1	<i>Формы тестовых заданий</i>						
1.1	Закрытого типа	+	+		+		
1.2	Открытого типа	+	+		+	+	+
1.3	Установление соответствия	+	+	+			
1.4	Установление последовательности	+	+	+	+		
1.5	Цепные		+	+		+	+
1.6	Ситуационные		+	+	+	+	+
2	<i>Тесты различных типов</i>						
2.1	Гомогенные	+	+	+	+		
2.2	Гетерогенные	+	+	+	+	+	+
2.3	Нормативно-ориентированные		+	+	+	+	+
3	<i>Различные виды тестирования</i>						
3.1	Стартовое (начальные знания)	+	+	+	+	+	
3.2	Рубежное (аттестация)	+	+	+	+	+	
3.3	Репетиционное (перед ЕГЭ или аттестацией вуза)	+	+	+	+		
3.4	Итоговое (ЕГЭ, ГЭК, ГЭК)	+	+	+	+	+	+
3.5	Отсроченное (остаточные знания)	+	+	+	+	+	+
3.6	Олимпиадное (конкурсы, олимпиады)	+	+	+	+	+	+

Примечание. Незаполненные графы означают, что указанные способы диагностики для некоторых видов знаний и способностей пока не апробированы.

Рассмотренные проблемы квалиметрии высшей профессиональной школы не исчерпывают всех задач, стоящих сегодня перед российским образованием. По мере его модернизации пополнение перечня проблем будет сопровождаться обсуждением путей их решения.

Литература

- Любимова О. В., Черепанов В. С. Основные направления развития образовательной нормологии // Сибирск. педагог. журн. 2007. № 10. С. 12–15.

2. Любимова О. В., Черепанов В. С. Нормирование в педагогике: концептуально-программный подход // Курс теоретической и экспериментальной педагогики: в 3 т. / под общ. ред. В. С. Черепанова. Ижевск: Изд-во ИЖГТУ, 2008. 80 с.

3. Любимова О. В., Черепанов В. С. Технология диагностики «пороговых знаний» обучаемых на основе квалиметрического подхода // Приложение к журналу «Профессиональное образование. Столица». М.: Издат. центр НОУ «ИСОМ», 2006. № 9. 52 с.

4. Субетто А. И. Квалитология образования. СПб.; М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2000. 182 с.

5. Субетто А. И. Введение в квалиметрию высшей школы. М.: Исслед. центр по проблемам управления качеством подготовки специалистов, 1991. Кн. 1–4.

6. Фельдштейн Д. И. Приоритетные направления развития психолого-педагогических исследований // Бюллетень ВАК. 2005. № 6. С. 1–11.

7. Шихова О. Ф. Основы квалиметрии вузовского образовательного стандарта. М.; Ижевск: Издат. дом «Удмурт. ун-т», 2006. 243 с.

8. Шихов Ю. А. Квалиметрический мониторинг качества фундаментальной подготовки в техническом вузе. СПб.: СТИКС, 2007. 208 с.

УДК 37.026.9:371.315.6:378.14

Т. А. Снигирева,
О. Г. Комкова

ОСОБЕННОСТИ ДИАГНОСТИКИ СТРУКТУРЫ ЗНАНИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОГНИТОЛОГИИ

В статье рассматриваются особенности диагностики структуры знаний обучающихся в педагогической когнитологии: дидактические принципы, условия и основные моменты разработки современных педагогических тестовых материалов. Доказывается, что квалиметрический подход обеспечивает научность и технологичность процедуры тестирования, дает возможность составлять педагогические тестовые материалы с учетом не только требований государственных образовательных стандартов учебной дисциплины, но и опыта ведущих специалистов.

Ключевые слова: педагогическая когнитология, дидактическая диагностика, структура знаний, таксономическая модель структуры знаний, квалиметрический подход.

Abstract – The paper focuses on the diagnostics of the structure of the students' knowledge used in the pedagogical cognitive science: didactic principles, conditions and main aspects of designing pedagogical testing materials. It shows that

the qualimetric approach provides technological and scientific aspects of testing, state educational standards and experience of top specialists being taken into account.

Index terms – pedagogical cognitive science, didactic diagnostics, structure of knowledge, taxonomic model of the structure of knowledge, qualimetric approach.

Происходящие в социально-экономической жизни нашего общества инновационные процессы требуют от системы российского образования пересмотра концептуальных взглядов на качество подготовки специалистов. Именно поэтому вопросы разработки сравнительно нового научного направления в системе педагогических наук – педагогической когнитологии – и изучения связанной с ним проблемы повышения качества и объективности педагогического контроля приобретают сейчас особую значимость.

Когнитология как наука о знаниях (*cognito* – знание, *logos* – наука) подразделяется на психологическую и педагогическую. Если психологическая когнитология изучает проблемы усвоения знаний с позиций психологии (развитие памяти и мышления обучающихся), то педагогическая – проблемы формирования учебного знания на основе таксономических моделей обучения.

Измерением (оценкой) качества сформированных знаний обучающихся занимается *педагогическая диагностика*, которая представляет собой часть педагогической теории и практики.

К сферам применения педагогической диагностики относятся, как известно, воспитание, обучение и образование. В области воспитания это выявление и оценка состава и структуры жизненных установок личности, меры овладения культурным потенциалом человечества и его моральных институтов. В сфере обучения – определение уровня освоения конкретных сведений, умений и навыков в тех или иных отраслях знаний. Главную роль в этом выполняет дидактическая диагностика, изучающая реальные учебные достижения и затруднения обучаемых. В области образования диагностируется мера развития личности и овладения ею системой обобщенных знаний о себе, мире, способах деятельности, т. е. знаний в широком смысле этого слова.

Как отмечает В. И. Загвязинский, стратегия диагностики в сфере образования содержит также требование всесторонней проверки результатов обучения в психологической (развитие личности), социальной (социальная адаптация), когнитивной (постижение знаний и способов их применения) сферах. В когнитивной сфере выявляется уровень овладения знаниями в соответствии с таксономией целей обучения. Выделяются, например, уровни овладения материалом, согласно которым ученик знает, применяет, анализирует, обобщает и оценивает учебный материал [2].

В соответствии с особенностями диагностики в педагогической когнитологии необходимо:

- определить, что следует понимать под «структурой знаний». *Структура знаний* – устойчивая и упорядоченная связь между знаниями определенного вида, соотношенными с содержанием изучаемой учебной информации, классификатором знаний в рамках определенной модели обучения, характеризующаяся рядом параметров (обобщенность, «прочность», «полнота», многофункциональность, скорость «забывания» и др.) и определяемая в зависимости от категорий обучаемых и их подготовки в образовательном учреждении [7];

- учитывать конкретную модель обучения при разработке педагогических контрольных материалов (ПКМ). Это может быть 3-уровневая модель «знание – умение – навыки» (ЗУН); 4-уровневая модель В. П. Беспалько (понимание – применение – анализ – синтез); 6-уровневая модель Б. Блума (знание – понимание – применение – умение – синтез – оценка) и таксономические модели других авторов (В. П. Симонова, В. Н. Максимова, М. Н. Скаткина, В. Г. Королевой, В. С. Аванесова, В. М. Соколова, А. О. Татур, Б. У. Родионова и др.) [5];

- распределить по уровням выбранной модели обучения виды знаний и способностей, определенных, например, классификатором Блума – Гагна – Аванесова [1] или кодификатором для единого государственного экзамена (ЕГЭ).

При создании ПКМ необходимо реализовать современные подходы к объективной оценке подготовки обучающихся с учетом традиций российской школы, учитывать особенности содержания учебных предметов, а также требования к созданию надежного и объективного измерителя учебных достижений. Как показывают последние педагогические исследования, наиболее перспективными в этом плане являются педагогические тестовые материалы (ПТМ).

Обеспечение качества ПТМ по каждому учебному предмету осуществляется при реализации следующих дидактических принципов:

- соответствие структуры и содержания ПТМ основным целям (например, для ЕГЭ – определение уровня подготовки выпускников общеобразовательной средней (полной) школы с целью их итоговой аттестации);

- ориентация на повышение качества образования и стимулирование развития общеобразовательных учреждений;

- адекватность содержания ПТМ требованиям ГОС учебной дисциплины;

- конструктивное описание содержания ПТМ, облегчающее составление и отбор соответствующих проверочных заданий;

- адекватность используемой формы заданий (с выбором одного правильного ответа, многовариантных заданий (на установление соответствия, правильной последовательности, открытого типа)) проверяемым знаниям и умениям;

- недопустимость использования заданий, которые могут дискриминировать тестируемых по какому-либо основанию (гендерные или этнические различия, политические взгляды и др.);

- необходимость экспериментальной проверки ПТМ с целью определения валидности и надежности заданий и работы в целом, а также системы их оценивания;

- учет требований технологичности массовых процедур.

Получение объективных оценок обучающихся обеспечивается также стандартизацией всего инструментария – созданием единых условий проведения тестирования.

Разработка ПТМ, учитывающих все перечисленные принципы, возможна, если выполнены следующие условия:

- четкое представление целей создания ПТМ (тесты, определяющие начальный уровень обученности; тесты входного, текущего, рубежного или итогового контроля знаний; тесты для диагностики структуры знаний и др.);

- выбор контингента обучаемых (учащиеся школ, профессиональных училищ, студенты, абитуриенты и т. д.);

- установление ресурсных возможностей разработчика. На данном этапе определяется форма организации процедуры тестирования (компьютерное или на бумажных носителях) и способы анализа его результатов;

- определение вида ПТМ (гомогенный или гетерогенный тест). *Гомогенный тест* – педагогический тест по отдельной учебной дисциплине. *Гетерогенный тест* – педагогический тест для комплексной оценки знаний обучаемых по нескольким учебным дисциплинам;

- обоснование подхода к разработке ПТМ (нормативно-ориентированные, критериально-ориентированные или смешанные тесты). *Нормативно-ориентированный тест* оценивает уровень подготовленности каждого тестируемого относительно других тестируемых (относительно тестовой нормы). Нормативно ориентированными являются тесты, предназначенные для конкурсного отбора при поступлении в учебные заведения или установления рейтинга учащихся в процессе обучения. *Критериально-ориентированный тест* оценивает уровень подготовленности каждого тестируемого относительно требований учебной программы или ее части. Критериально-ориентированными являются тесты, предназначенные для аттестации учащихся, тесты входного, текущего и тематического контроля.

Перечислим основные моменты отбора содержания учебного материала для ПТМ:

- разработка обобщенной таксономической модели структуры диагностируемых знаний, в которой сопряжены виды знаний, классы дескрипторов учебного предмета и уровни их усвоения (таблица).

Таксономическая модель структуры знаний обучаемых (на примере медицинской и биологической физики)

Виды знаний		Классы дескрипторов	Уровень усвоения дескрипторов
1	Фактуальные	Понятия	1-3
2	Сравнительные	Свойства и явления	1-3
3	Классификационные	Классификации	1-3
4	Системные	Формулы	1-3
5	Системные	Законы	1-3
6	Алгоритмические	Графические объекты	1-3
7	Ассоциативные	Модели	1, 2
8	Технологические	Физиопроцедуры	1, 2
9	Технологические	Методы	1, 2
10	Технологические	Приборы	1-3

При разработке модели для отбора диагностируемых знаний использовался классификатор знаний Б. Блума – Р. Гагна – В. С. Аванесова, уровень усвоения дескрипторов определялся на основании первых трех уровней таксономии Б. Блума (таблица). Модель является основой для учебного тезауруса медицинской и биологической физики, который разработан нами на базе метода групповых экспертных оценок (ГЭО) и определяет содержание ПТМ;

- построение информационно-семантической структуры учебной дисциплины (разработка учебного тезауруса дисциплины). Тезаурус содержит понятия всех уровней иерархии, что позволяет использовать его для диагностики структуры знаний обучаемых. Установлено, что структурированное, т. е. упорядоченное и разделенное знание, быстрее воспринимается, лучше сохраняется и легче используется. При этом поощряется способность узнавать и решать новые проблемы. Таким образом, облегчается дальнейшее обучение [3, 5];

- разработка спецификации теста, являющаяся основой для конструирования теста. Она представляет таблицу-матрицу, в которой в одном столбце расположены виды диагностируемых знаний и соответствующие классы дескрипторов учебного тезауруса дисциплины, а в другом – количество тестовых заданий (ТЗ) по уровням сложности [6];

• подготовка тестовых заданий в соответствии со спецификацией. При разработке теста составляются *таксономические тестовые задания*. В тест необходимо включать задания различного вида (закрытой и открытой формы, задания на установление соответствия и т. д.). Выбор формы заданий зависит от целей тестирования и содержания контролируемого материала.

Для формирования теста, используемого в нашем исследовании, были разработаны задания трех уровней сложности:

– ТЗ 1-го уровня (*знание*) предполагают узнавание формул, законов; общее представление о свойствах, явлениях (их констатацию); знание условных обозначений, единиц измерения, табличных данных, констант;

– ТЗ 2-го уровня (*понимание*) рассчитаны на воспроизведение формул и законов по памяти, типовые расчеты по формулам; качественную и количественную оценку свойств, явлений;

– ТЗ 3-го уровня (*применение*) предусматривают применение знания свойств, явлений, законов для решения практических задач; решение задач, требующих умения аналитически мыслить, самостоятельно разрабатывать алгоритм решения; задач по трансляции и трансформации знаний;

• проведение анализа и экспертизы теста. Общую оценку объективизированности (качества) тестов (η) можно оценить по предложенной О. Ф. Шиховой формуле $\eta = C_1S + C_2RS + C_3G + C_4L + C_5K$, в которой учтены 5 критериев качества теста: содержательность (S), репрезентативность структуры (R) и ГОС (G), пригодность для диагностики уровней обученности (L) и видов знаний (K); $C_1 - C_5$ – соответствующие коэффициенты «важности» критериев 1–5; их сумма должна быть равна единице (условие нормировки) [7]. Значения критериев 1–5 и их весовые коэффициенты определяются методом групповых экспертных оценок;

• сертификация разрабатываемых ПКМ. Для этого определяются их валидность, статистическая надежность, погрешность [6].

Таким образом, объективность и качество ПТМ, применяемых в педагогической когнитологии для диагностики структуры сформированных знаний, обеспечиваются комплексным подходом, который заключается в интеграции таксономического, тезаурусного и квалиметрических подходов.

Использование таксономической модели структуры знаний (тезаурусный подход) позволяет разрабатывать тезаурус любой учебной дисциплины и на его основе – педагогические тестовые материалы для диагностики структуры знаний обучаемых.

Квалиметрический подход обеспечивает научность и технологичность процедуры тестирования за счет применения математического аппарата педагогической квалиметрии, а также дает возможность состав-

лять педагогические тестовые материалы, учитывая не только требования государственных образовательных стандартов учебной дисциплины, но и опыт ведущих специалистов (учителей, преподавателей и т. д.).

Необходимо отметить, что практически все этапы технологии разработки ПТМ осуществляются посредством применения метода ГЭО [6]. Анализ результатов диагностики на основе квалиметрического подхода дает возможность извлекать максимум информации из качественных оценок и количественно оценивать уровень формируемой структуры знаний.

Литература

1. Аванесов В. С. Композиция тестовых заданий. М.: Центр тестирования МО РФ, 2002. 240 с.
2. Загвязинский В. И. Методология и методы психолого-педагогического исследования: учеб. пособие. М.: Издат. центр «Академия», 2001. 208 с.
3. Комкова О. Г. Мониторинг формирования структуры знаний обучаемых в системе «школа – факультет довузовского образования – вуз»: дис. ... канд. пед. наук. Ижевск, 2007. 145 с.
4. Реализация эксперимента по введению единого государственного экзамена в Российской Федерации: аналит. доклад // Оценка образовательных достижений в рамках национальных экзаменов: материалы международного конф. Москва, 13–15 декабря 2004 г. М., 2004. 43 с.
5. Снигирева Т. А. Основы качественной технологии диагностики структуры знаний обучаемых / под ред. В. С. Черепанова. М.; Ижевск: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов; Экспертиза, 2006. 128 с.
6. Черепанов В. С. Основы педагогической экспертизы: учеб. пособие. Ижевск: Изд-во ИжГТУ, 2006. 124 с.
7. Шихова О. Ф., Габдулина Л. А. Критерии для оценки объективности педагогических контрольных материалов // Образование и наука. 2000. № 3(5). С. 82–85.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 37

И. П. Смирнов,
А. Н. Бодров

СТИМУЛЫ ГОСУДАРСТВЕННОГО ЗАКАЗА НА ПОДГОТОВКУ КАДРОВ

Современный рынок труда России характеризуется значительным и устойчивым дефицитом рабочих кадров. Восполнение трудовых ресурсов в условиях трудной демографической ситуации требует поиска новых методов организации профессионального образования, строгой ориентации на потребности экономики. Одним из путей достижения этой цели является переход системы образования к подготовке кадров на основе государственного (регионального) заказа.

Ключевые слова: рабочие кадры, маркетинг, методика оценки потребности в трудовых ресурсах, дисбаланс спроса и предложения кадров.

Abstract – The Russian labour market now is known for high and constant deficit of workers. To solve this problem in difficult demographic conditions one should look for new methods of organising vocational training, the demand for labour strictly observed. One of the ways of achieving this purpose is transition to vocational training on the basis of the state (regional) order.

Index terms – personnel, marketing, labour market needs' analysis, unbalanced workforce demand and supply.

В последние годы на рынке труда наблюдается рост дисбаланса спроса и предложения рабочей силы, что является основным потенциалом безработицы. Если в 90-х гг. работников с предприятий увольняли в связи со спадом производства, то сейчас ряды безработных пополняют прежде всего люди высвобождаемые в результате структурных изменений экономики, и невостребованные выпускники учреждений профессионального образования. При этом дефицит кадров испытывает большинство работодателей, из них 90% указывают на острую нужду в квалифицированных рабочих кадрах.

При посещении 1 сентября 2006 г. Красногорского техникума В. В. Путин отметил: «Эта проблема выпала из поля зрения государства в предыдущие десять лет. Но сейчас Правительство возвращается к ее решению, причем делает это совместно с предпринимательским сообществом»¹.

Несмотря на высокую актуальность систематического изучения рынка труда, таких исследований в России не ведется. Федеральная служба по труду и занятости ограничивается фиксацией числа вакансий, что дает представление лишь о текущей потребности в кадрах, причем далеко не полное. Данные показатели отличаются от результатов региональных мониторинговых исследований в 2–3 раза. Заявление Российского союза промышленников и предпринимателей о готовности изучать состояние рынка труда до сих пор остается только декларацией.

К сожалению, приходится констатировать: на сегодняшний день отсутствуют достаточное научное обоснование и эффективные методики измерения динамики развития рынка труда, его сбалансированности с рынком образовательных услуг. Система профессионального образования продолжает функционировать в изолированном от экономики режиме самодостаточности, а проблема дефицита кадров в стране обостряется.

Также научно не обоснованным и методически не обеспеченным остается и процесс выявления перспективных потребностей в кадрах. Цикл подготовки квалифицированных рабочих составляет 3–5 лет, поэтому именно прогнозная компонента, а не сиюминутная ситуация должна определять алгоритм формирования структуры и объема подготовки кадров.

Методика измерения и оценки потребностей рынка труда на современном этапе должна предусматривать участие государственных органов как гарантию статистической достоверности полученных данных. В Москве, например, решением Правительства города созданы государственно-общественные координационные советы по подготовке рабочих кадров [4, с. 18–27]. Одной из основных функций советов является ежегодный мониторинг рынка труда, позволивший впервые выйти на реальные цифры потребности предприятий и организаций города в рабочей силе, определить перечень необходимых профессий и тем самым создать предпосылки для последовательного устранения дисбаланса спроса и предложения.

Проведенный в Москве мониторинг выявил новые тенденции в развитии рынка труда. Так, по сравнению с предшествующим периодом, когда наибольший дефицит кадров испытывала сфера обслуживания, сейчас 62% заявок связаны со строительством (36%) и промышленностью (26%). В связи с этим в конце 2007 г. была утверждена «Городская целе-

¹ Российская газета, 2006. 2 сен.

вая программа развития начального и среднего профессионального образования города Москвы «Рабочие кадры» на 2008–2010 годы» [1].

Благодаря мониторингу была обнаружена и концентрация спроса по довольно узкой группе профессий. Свыше 60% всех заявок сделано по десяти наиболее массовым специальностям: мастер общестроительных работ (23 тыс. чел.), продавец-контролер (15 тыс. чел.), повар-кондитер (10 тыс. чел.), сварщик (4,8 тыс. чел.) и т. д. Создаваемые в настоящее время ресурсные центры рекомендовано организовывать, учитывая необходимость подготовки в первую очередь представителей этих профессий [2, с. 8].

Апробация методики исследования потребностей рынка труда Москвы и сравнительный анализ данных потребностей с тем, что предлагает рынок образовательных услуг, позволили разработать научно-методическую основу оценки сбалансированности спроса и предложения. Для этого была использована специальная система коэффициентов:

- общее соотношение объемов предложения и спроса рабочих кадров предлагается определять посредством коэффициента их несоответствия – Ко. Он имеет незначительные колебания по отдельным регионам России – в целом по стране Ко можно оценить в пределах 65%. Столь низкий показатель является следствием сокращения за последние годы вдвое объемов подготовки кадров в системе начального и среднего профессионального образования;

- соотношение объемов подготовки кадров и спроса по востребованным рынком труда профессиям измеряется с помощью коэффициента востребованности – Кв, который, как правило, в 2–4 раза ниже Ко. Это свидетельствует о высокой степени неудовлетворенности современной экономики в рабочих кадрах нужных профессий;

- соотношение перечня профессий, подготавливаемых учреждениями профессионального образования и фактически востребованных экономикой, отражает коэффициент несоответствия структуры профессий – Кп. В Москве, например, он составляет 20–30%, что указывает на необходимость прекращения либо значительного сокращения объемов подготовки за счет бюджета рабочих кадров по невостребованным экономикой учебным профессиям;

- динамику ежегодного обновления профилей подготовки рабочих кадров выражает коэффициент введения новых профессий – Кн. Так, во всех колледжах Москвы в прошлом году введены всего три новые специальности СПО, что обнаруживает отставание процессов обновления профессионального образования от темпов технической и технологической модернизации производства.

Дисбаланс рынков труда и образовательных услуг обусловлен несовершенством существующего механизма формирования структуры учеб-

ных профессий. Он ориентирован на унаследованный от прошлого принцип утверждения «контрольных заданий» набора абитуриентов через заявки самих же образовательных учреждений. Это обуславливает инерционное функционирование учебных заведений, а выпускников обрекает на нелегкий самостоятельный, часто безрезультатный поиск рабочего места по мало востребованным или невостребованным профессиям.

Важным результатом произведенного анализа стало следующее утверждение: основной причиной дефицита рабочих кадров на российском рынке труда является структурный дисбаланс спроса и предложения. Разумеется, имеются и другие причины кадрового дефицита в России, но их влияние на рынок труда значительно слабее.

Существенным фактором остается, например, низкий демографический потенциал трудовых ресурсов страны. «Молодежная» группа рабочих в структуре занятого населения (до 30 лет) составляет 23%, в то время как «пенсионная» (от 50 лет) – 33%. Ежегодно «по возрасту» из производственной сферы должно выбывать около 2 млн рабочих, а выпуск новых рабочих из учреждений НПО и СПО составляет менее миллиона человек. Таким образом, пополнение рабочих кадров отстает от темпов естественной убыли в два раза. Возможность полностью изменить столь масштабное соотношение путем расширения подготовки рабочих кадров реально отсутствует.

Определенный резерв роста объемов рабочей силы создает приток мигрантов. Однако причины социального, в том числе языкового характера, сложности овладения профессиями на уровне российских государственных стандартов объективно затрудняют формирование из них работников высокой квалификации. Адаптацию мигрантов на рынке труда целесообразно осуществлять через ускоренную подготовку и систему дополнительного профессионального образования.

Пока слабо используется в России трудовой потенциал лиц с ограниченными возможностями здоровья: лишь около 15% из их числа вовлечены в реальный сектор экономики. Но профессиональный спектр использования работников с ограниченными возможностями расширяется в связи с внедрением на производстве информационных и компьютерных технологий. В настоящее время профессиональное обучение различных категорий инвалидов возможно более чем по 40 профессиям. В связи с этим необходимо законодательно решить вопросы квотирования рабочих мест для данной части выпускников образовательных учреждений.

Заслуживает внимания проводимый в рамках Национального проекта «Образование» эксперимент по профессиональной подготовке солдат, проходящих срочную службу, хотя первые результаты выявили значительные трудности его организации.

В принятой Правительством Москвы «Городской целевой программе «Рабочие кадры» на 2008–2010 годы» как существенное препятствие отмечено «отсутствие возможности реализации единой стратегии развития системы профессионального образования в условиях функционирования в Москве двух, по сути, самостоятельных систем профессиональных учебных заведений – федеральной и московской». В Программе содержится также поручение о подготовке предложений «по изменению закона РФ «О высшем и послевузовском образовании» в части установления порядка согласования с субъектами РФ объемов и структуры подготовки кадров, подготавливаемых в государственных образовательных учреждениях профессионального образования федерального подчинения, расположенных на территории субъекта РФ» [1, с. 16].

Перед учреждениями профессионального образования федерального подчинения стоит задача кадрового обеспечения отраслей и предприятий стратегического характера, в том числе военно-промышленного комплекса России. Однако из 50 специальностей, подготовка по которым ведется в 24 расположенных на территории Москвы учреждениях среднего профессионального образования федерального подчинения, только 13 (25%) можно отнести к специальностям стратегического значения. По объемам подготовки кадров ситуация еще более критическая: из общего числа (около 20 тыс. студентов) по таким специальностям обучаются только 8% студентов. Наиболее распространенными специальностями являются «Экономика и бухгалтерский учет», «Право и организация социального обеспечения», «Правоведение», «Дизайн», «Маркетинг», которые не могут быть отнесены к кадровому обеспечению стратегических отраслей. Пять учреждений федерального подчинения совершенно не связаны с подготовкой кадров по стратегическим специальностям (профессионально-педагогический колледж, художественно-педагогический колледж технологии и дизайна, художественное училище прикладных искусств и др.).

В учреждениях федерального подчинения не ведется обучение ни по одной из пятнадцати профессий и специальностей из числа наиболее востребованных на рынке труда Москвы: сварщик, мастер отделочных работ, продавец, контролер-кассир, повар, кондитер, мастер общестроительных работ и др. Поэтому уровень трудоустройства выпускников этих колледжей и техникумов ниже, чем в подобных учреждениях городского подчинения.

Некоторые учреждения федерального подчинения обращались с просьбами о передаче их в подчинение Департаменту образования г. Москвы, мотивируя это среди прочего объемами нормативного финансирования. В столице утвержденный норматив финансирования учрежде-

ний среднего профессионального образования в три раза превышает аналогичный федеральный норматив 2008 г. (соответственно 86 и 28 тыс. р.). Это дает возможность передаваемым учреждениям более успешно решать задачи материально-технического характера, качественной подготовки выпускников, обеспечения педагогов и мастеров производственного обучения достойной зарплатой.

В целях координации деятельности образовательных систем различных уровней 11 ноября 2006 г. было принято постановление Правительства РФ № 670 «О порядке предоставления органами местного самоуправления органам государственной власти статистических показателей, характеризующих состояние экономики и социального муниципального образования». На наш взгляд, необходимо принять решение о статистической подотчетности учреждений профессионального образования федерального подчинения органам управления образованием субъектов Федерации. Возможно, следует подготовить предложения по внесению изменений в Федеральный закон «О высшем и послевузовском образовании» в части установления порядка согласования с субъектами РФ объемов и структуры подготовки кадров в государственных образовательных учреждениях высшего профессионального образования федерального подчинения, расположенных на территории данного субъекта РФ, а также подготовки в них кадров по востребованным профессиям на основе регионального заказа.

Положение с рабочими кадрами в Москве требует скорейшей реализации такого подхода. Это связано, прежде всего, с особенностями демографической ситуации в мегаполисе. Обозначилась достаточно устойчивая тенденция к сокращению масштабов естественной убыли населения (за счет роста рождаемости и снижения смертности). Однако имевший место в 90-х гг. резкий спад рождаемости привел к тому, что уже сейчас среди экономически активного населения доля лиц от 15 до 20 лет в столице в 5,5 раз меньше, чем в среднем по стране. Через 5–10 лет именно «уроженцы» 90-х гг. достигнут наиболее активного репродуктивного возраста. Таким образом, в 2010–2017 гг. Москву ожидает существенный дефицит новых трудовых ресурсов коренного происхождения (равно как и потенциальных учащихся учреждений профессионального образования).

Важнейшей социально-демографической характеристикой Москвы является фактор трудовой миграции. В последние годы рост населения города (при сохраняющейся естественной убыли коренных жителей) и, соответственно, экономически активной его части обеспечивался исключительно за счет непрерывного притока мигрантов в количестве примерно 50 тыс. человек в год. Данная тенденция, по имеющимся прогнозам, в ближайшие годы не только сохранится, но и в значительной степени усилится.

Еще один аспект рассматриваемой проблемы – количественный рост московской системы высшего профессионального образования. Более 400 вузов различного типа и ведомственной принадлежности являются наиболее привлекательным для выпускников общеобразовательных школ вариантом продолжения образования. Наблюдающееся в настоящее время сокращение числа высших учебных заведений, связанное с особенностями демографической ситуации, и одновременное увеличение мест, предлагаемых государственными и негосударственными вузами, приводят к серьезному дисбалансу в структуре профессиональной подготовки. Сегодня на каждого выпускника общеобразовательной школы приходится два вакантных места в высших учебных заведениях столицы. Как следствие, еще более сложной становится задача обеспечения городской инфраструктуры и рынка труда рабочими и специалистами среднего звена.

Демографический кризис обусловлен также высоким удельным весом людей старшего и пенсионного возраста в структуре занятого населения столицы: они составляют наиболее квалифицированную часть рабочих и специалистов. «Молодежная группа» (до 30 лет) рабочих и специалистов в Москве составляет 19,9%, в то время как «пенсионная» (от 50 лет) – 23,6%.

В период сложной демографической ситуации трудовые ресурсы города предстоит наращивать, используя дополнительные ресурсы из семи основных источников: выпускники общеобразовательных школ, дети мигрантов, иногородняя молодежь России, молодежь из стран СНГ, лица с ограниченными возможностями здоровья и незанятое взрослое население. Требуется также, как уже говорилось выше, поставить под контроль объем и структуру подготовки кадров в учреждениях профессионального образования федерального подчинения, расположенных на территории города.

Можно прогнозировать, что в предстоящие годы тенденция увеличения числа прибывающих в город Москву мигрантов сохранится. Среди них доля молодежи до 20 лет составляет около 30%. Уровень образования данной категории мигрантов невысок: 61% имеет неполное общее среднее образование, 23% – полное среднее, 9% – начальное и 7% – среднее профессиональное. Очевидна необходимость организации профессионального образования большинства (84%) детей прибывающих в мегаполис мигрантов. Преимущественными сферами деятельности мигрантов являются строительство (40%) и работа на транспорте (20%), в том числе автомеханиками. Это позволяет определить основные профессиональные поля их обучения.

Число детей мигрантов в колледжах в настоящее время составляет примерно 5% от общего контингента (в общеобразовательных школах еще больше), и к 2010 г. можно прогнозировать их ежегодный прирост.

Не стоит отвергать и накопленный опыт привлечения в учреждения профессионального образования Москвы молодежи из других регионов России, а также стран СНГ, прежде всего наших соотечественников. Однако 77% обучающейся в колледжах такой молодежи испытывают жилищные трудности. Программой предусмотрено строительство к 2010 г. четырех гостиниц временного проживания учащихся из стран СНГ, иных городов страны и части детей различных категорий мигрантов. Подобные затраты представляются оправданными, ввиду того что 86% этой части выпускников планируют трудоустроиться в Москве на работу по полученной профессии.

Как и на всей территории России, в столице недостаточно используется трудовой потенциал лиц с ограниченными возможностями здоровья: повторим, что только 15% из них вовлечены в реальный сектор экономики. (По данным ВОЗ, в Швейцарии 42% инвалидов в возрасте от 15 до 64 лет имеют работу, в Швеции – 44%, Дании – 34%.)

Из 200 тыс. проживающих в Москве лиц с ограниченными возможностями здоровья в трудоспособном возрасте находятся более 28 тыс. Около 5 тыс. из их числа обучается сейчас в 45 колледжах, и прием инвалидов в средние специальные учебные учреждения ежегодно увеличивается. Вместе с тем в половине колледжей данный контингент обучающихся пока отсутствует, что связано с отсутствием соответствующих условий (специальное учебное оборудование, адаптированные учебные программы, подготовленный персонал и т. п.). В настоящее время в колледжах Москвы ведется профессиональное обучение различных категорий лиц с ограниченными возможностями более чем по 40 профессиям. Начата профессиональная подготовка инвалидов на основе дистанционного обучения, что требует оснащения колледжей компьютерной техникой и другим оборудованием, разработки особых программных средств.

Решению перечисленных проблем будет способствовать строительство специализированного городского ресурсного центра профессионального образования для молодежи с ограниченными возможностями здоровья, который, как предполагается, станет научно-методическим центром организации и координации профессиональной подготовки данной категории жителей, полигоном апробации и внедрения современных технологий обучения и воспитания (включая дистанционные), социально-трудовой адаптации, психолого-педагогического сопровождения учебно-воспитательного процесса, поддержки трудоустройства и сопровождения карьеры выпускников.

Государственные учреждения среднего профессионального образования еще слабо ориентированы на профессиональную подготовку взрослого населения, в том числе из числа уволенных в запас из Вооруженных сил. К примеру, в заявленных потребностях работодателями указывается профес-

сия водителя автобусов (1,5 тыс. чел.), которую разрешено осваивать только по достижении 20-летнего возраста. Предлагается организовать обучение этой профессии взрослого населения в колледжах, ежегодно готовящих более 2,5 тыс. чел. по родственной профессии «водитель автомобиля».

Анализ современного состояния рынка труда демонстрирует истощение административного подхода и необходимость перехода к экономическим методам его регулирования на основе государственного заказа на подготовку кадров. Такое требование уже оформляется законодательно, оно сформулировано, например, в Законе «О начальном и среднем профессиональном образовании в городе Москве» [3, с. 3–14]. В 2009 г. городской заказ на подготовку рабочих кадров впервые заявлен Комплексом городского хозяйства Правительства г. Москвы. Решения исполнительных органов по организации государственного заказа приняты в Санкт-Петербурге, Вологодской, Кемеровской, Кировской, Ленинградской, Самарской областях. Его можно было бы распространить на негосударственные учреждения профессионального образования при условии их финансирования в рамках заказа из государственного бюджета.

Формирование государственного заказа предполагает выбор иных, чем прежде, принципов организации профессионального образования. В качестве ведущих могут быть предложены следующие принципы:

- отбор учебных профессий с ориентацией на потребности рынка труда;
- поэтапный переход к комплектованию контингента на основе государственного заказа;
- введение экономических стимулов за эффективное выполнение государственного заказа;
- подготовка рабочих повышенного уровня квалификации на основе интеграции программ НПО и СПО;
- переход к договорным формам трудоустройства, создание в регионах «Биржи труда выпускников»;
- определение ежегодного рейтинга учреждений профессионального образования с учетом исполнения государственного заказа.

Предлагаемая нами методика оценки соответствия рынков труда и образовательных услуг через систему коэффициентов могла бы быть использована при определении победителей Национального проекта «Образование», учитывая включение в него с 2007 г. учреждений начального и среднего профессионального образования.

Главный вывод, который следует из описанного выше анализа рынка труда, состоит в том, что современная система профессионального образования даже в состоянии демографического кризиса, при правильной

организации и ориентации на потребности экономики, имеет возможность радикально улучшить кадровую ситуацию в экономике России.

Литература

1. Городская целевая программа развития начального и среднего профессионального образования в городе Москве «Рабочие кадры» на 2008–2010 годы. М.: Изд-во АПО, 2008. 60 с.

2. Научное обеспечение городской целевой программы «Рабочие кадры». М.: Изд-во АПО, 2008.

3. «О начальном и среднем профессиональном образовании в городе Москве». Закон города Москвы № 32 от 29 июня 2005 года. Рынок труда и рабочие кадры. М.: Изд-во АПО, 2006.

4. Постановление Правительства Москвы № 552–ПП от 26 июля 2005 г. «О создании государственно-общественных координационных советов в городе Москве по подготовке квалифицированных рабочих кадров». Рынок труда и рабочие кадры. М.: Изд-во АПО, 2006.

УДК 504.75:37

**Б. Н. Гузанов,
Т. В. Бурцева**

ЭКОЛОГИЗАЦИЯ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНЫХ ДИСЦИПЛИН КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩЕГО ФАРМАЦЕВТА

В статье на примере подготовки фармацевта определены условия, оказывающие предметное влияние на формирование экологической компетенции в системе ключевых компетенций. Показано, что экологическое воспитание является неотъемлемой частью социализации обучаемого и должно осуществляться начиная с младших курсов, в частности в процессе экологизации дисциплин естественнонаучного блока.

Ключевые слова: экология, интеграция, социализация, компетентность, естественнонаучная подготовка, профессиональная деятельность.

Abstract –In this paper a model of pharmacist training is presented to define conditions forming environmental competence as part of the key competence system. Environmental training should be included into the Science syllabus of the first year students.

Index terms – environmental science, integration, socialization, competence, natural sciences syllabus, professional activity.

Любой работник, вне зависимости от вида своей деятельности, является участником экологического взаимодействия с окружающей средой и в процессе трудовой жизнедеятельности может оказать решающее влияние на ее состояние. Чаще всего результатом подобного взаимодействия становится ухудшение экологической обстановки, что провоцирует создание общей негативной социально-экологической ситуации в стране. Исследуя возникающие в обществе экологические проблемы, многие авторы отмечают их комплексный, деструктивный характер в виде различных деформаций в демографической, социальной и экономической сферах. Причем последствия подобных проявлений могут привести к необратимым изменениям в окружающей среде и способствовать ухудшению здоровья и качества жизни людей, снижению биологического разнообразия в природе [7, 10, 11].

Среди основных причин кризисных явлений в экологии можно считать низкую экологическую культуру профессиональных работников, что обусловлено применением необоснованных подходов к проектированию содержания экологической подготовки в образовательных учреждениях различного уровня. В результате выпускники не способны адекватно оценивать и предвидеть последствия своих действий в природной среде, особенно в условиях принятия ответственных решений в различных по сложности производственных ситуациях. В соответствии с этим направленность и эффективность экологической подготовки является одним из главных факторов социального и экономического прогресса и определяет перспективы развития общества [6].

Следует отметить, что экологическая подготовка, формирующая определенные знания и умения, должна дополняться экологическим воспитанием, в процессе которого происходит целенаправленное формирование системы ценностных ориентаций, нравственно-этических и эстетических отношений, обеспечивающих экологическую ответственность личности за действия в среде обитания. Такой подход к исследуемой проблеме представляется весьма обоснованным, так как в процессе обучения одновременно происходит социализация личности, благодаря которой будущий выпускник усваивает определенную систему знаний, норм и значимых ценностей через призму экологической культуры, что позволит ему впоследствии осуществлять профессиональную деятельность в качестве экологически компетентного члена общества.

Социализация способствует профессиональному становлению личности, поэтому весьма важно, чтобы уже на первоначальном этапе обучения начинался процесс социальной адаптации обучаемого к будущей профессиональной деятельности. Это позволит ему с наименьшими трудностями приспособиться

к новым условиям жизнедеятельности в образовательной среде, осознать мотивы и ценностные ориентации в рамках выбранной профессии [2, 3].

В определенном смысле этот процесс подразумевает экологизацию обучаемого в рамках образовательной программы на основе широкого внедрения в систему обучения экологического подхода, который должен выполнять интегрирующую функцию не только в ходе приобретения теоретических знаний, но и во время прохождения учебных и производственных практик. И в этом случае очень важно, чтобы студенты на всех этапах обучения осознали особую социальную значимость экологической подготовки в собственной практической деятельности [5]. Подобная организация образовательного процесса позволит значительно повысить качество подготовки будущего выпускника с учетом требований, предъявляемых обществом и рынком труда.

В настоящее время учебно-методическая документация во многих учебных заведениях приводится в соответствие с потребностями общества, и в этом плане экологическая подготовка становится одним из факторов модернизации всей системы образования. Наиболее целенаправленно экологическую подготовку организуют и проводят в системе высшего профессионального образования, где экологические дисциплины являются неотъемлемой частью учебного процесса. Однако и в этой сфере они чаще всего плохо связаны с содержанием основной программы обучения и проектируются без учета будущей специализации выпускника.

Значительно хуже экологическая подготовка осуществляется в средних профессиональных учебных заведениях. Как показал анализ образовательно-профессиональных программ ряда техникумов и колледжей различного профиля, экология как самостоятельная дисциплина либо отсутствует в них вовсе, либо в разных вариантах по объему и содержанию присутствует фрагментарно в некоторых дисциплинах специалитета. Можно сказать, что подобная организация экологической подготовки как система формирования экологической компетенции носит не ценностно-ориентированный, а формальный характер и не может обеспечить объективного формирования естественнонаучной картины мира и важности приобретения подобных знаний обучающимися.

Сложившаяся ситуация усугубляется весьма низкой эффективностью школьного экологического воспитания. Выпускники школ, поступающие в средние профессиональные образовательные учреждения, обладают потребительским подходом к природе, низким уровнем восприятия экологических проблем и слабо развитой потребностью практического участия в природоохранной работе. Все это усложняет задачу, стоящую перед современной системой среднего профессионального образования, – необходимость формирования экологически компетентного специалиста,

способного адекватно понимать свое место в социуме и природе, прогнозировать и качественно решать профессиональные задачи.

Особое место данная проблема занимает в системе подготовки специалистов в области фармации. В ходе анкетирования менеджеров по развитию и подбору персонала крупных фармацевтических компаний Уральского региона было выявлено, что выпускники средних профессиональных учебных заведений имеют слабую базу экологических знаний, плохо ориентируются в вопросах экологии, а о моральной устойчивости и экологической ответственности за свои действия в природной среде вообще имеют весьма отдаленное представление. Иными словами, выпускники просто не понимают всей значимости экологических знаний и необходимости их применения в трудовой деятельности.

Подобная позиция сохраняется и у действующих работников фармацевтической сферы, которых также отличает нежелание повышать свой уровень экологических знаний. Главным образом это обусловлено отсутствием мотиваций к совершенствованию своих профессионально значимых качеств, среди которых экологический компонент на сегодняшний день является одним из ключевых звеньев профессиональной компетентности специалиста. Поэтому те знания, которые не приобретены в обучении, в дальнейшем чаще всего не добавляются, поскольку воспринимаются как необязательные. По нашему мнению, одной из главных задач образовательного процесса необходимо считать воспитание у учащихся ценностно-мотивационного потенциала, способности к самореализации в вопросах экологии, причем начинать эту деятельность предпочтительно на начальном этапе получения профессии.

Основой профессиональной деятельности работников в области фармации являются сфера услуг (оказание консультативной помощи населению в выборе безрецептурных лекарственных препаратов, прием лекарственных растений и др.) и производственная сфера (изготовление лекарственных средств на основе органических и неорганических веществ, их хранение, транспортировка и утилизация). При нарушении технологии производства и хранения лекарственных средств различные вещества могут оказывать негативное влияние не только на здоровье человека, но и в целом на окружающую среду.

В связи с этим будущему фармацевту необходимо знать вопросы экологии и охраны природы, особенности строения и жизнедеятельности растительного организма, специфику поведения веществ и химических соединений, систематику растений. При этом сам процесс формирования экологической компетенции такого специалиста должен иметь интегративный характер, быть целенаправленным, логически скорректированным и осуществляться посредством взаимодействия всех компонентов педагогической системы.

Необходимо отметить, что экологическое образование, будучи каналом трансляции социокультурных ценностей, не является средством фор-

мирования человека вообще, оно формирует специалиста в конкретном обществе, сообразно с потребностями данного общества, осознающего цели развития личности специалиста и служащего их реализации. Поэтому само общество в лице работодателей и других заинтересованных лиц должно определять основные социальные и экологически значимые требования к качеству подготовки специалиста, его компетентности и готовности к будущей профессиональной деятельности.

В этом смысле экологическая компетенция может быть определена как индивидуальная характеристика заданной степени соответствия фармацевта требованиям экологического образования, а компетентность складывается из набора ключевых компетенций, формирующихся в образовательном процессе и обладающих определенными взаимосвязями и соотношениями между собой. Другими словами, под экологической компетенцией будущих специалистов фармацевтической сферы следует понимать определенную систему знаний, взглядов и убеждений, направленных на глубокое осознание моральной и экологической ответственности за состояние окружающей среды во всех видах предстоящей профессиональной деятельности. Экологическая компетенция должна также пронизывать все ключевые компетенции, формируемые на всех этапах образовательного и воспитательного процесса, являться интегративным результатом и общекультурным показателем. Можно сказать, что экологическая культура представляет собой не отдельный вид культуры, регулирующий отношения человека с миром природы, а вектор всех составляющих культуры современного человека, в частности социальной, валеологической, экономической, здоровьесберегающей и др.

Многие авторы в своих исследованиях экологического образования отмечают, что оно является не узкой частью общего образования, ограниченной рамками классической биоэкологии, а наукой, интегрирующей естественнонаучные, социально-гуманитарные и специальные знания и умения, привносящие новые смыслы и цели в образовательное пространство современного общества [3, 4, 9]. При таком подходе сформировать требуемые экологические знания и умения в рамках одной дисциплины становится весьма затруднительным, нужна корректировка традиционной дисциплинарной модели обучения. Необходима экологизация всех дисциплин через проникновение экологической составляющей в структуру формирования общих и профессиональных знаний, основанная на применении принципов междисциплинарности и квалитетической обоснованности при реализации интегративного подхода. Целенаправленное использование межпредметных связей в экологической подготовке будет оказывать влияние на результативность учебного процесса, профессиональные знания станут более обобщенными и комплексными [8, 12]. Учитывая специфику фармацевтического образования, подобную интеграцию целесообразно на-

чинать с дисциплин естественнонаучного блока, которые объединены общностью материальных основ и фундаментальных законов природы.

Анализ учебного плана подготовки фармацевта по специальности 0405 «Фармация» (ГОС-2002) показал, что ряд дисциплин, которые можно отнести к естественнонаучным, изучаются в разных блоках специалитета на протяжении всего периода обучения. Это позволяет придать им в процессе интеграции единую целевую направленность, введя в них соответствующие блоки и модули экологического содержания с учетом специфики каждой дисциплины (рис. 1).

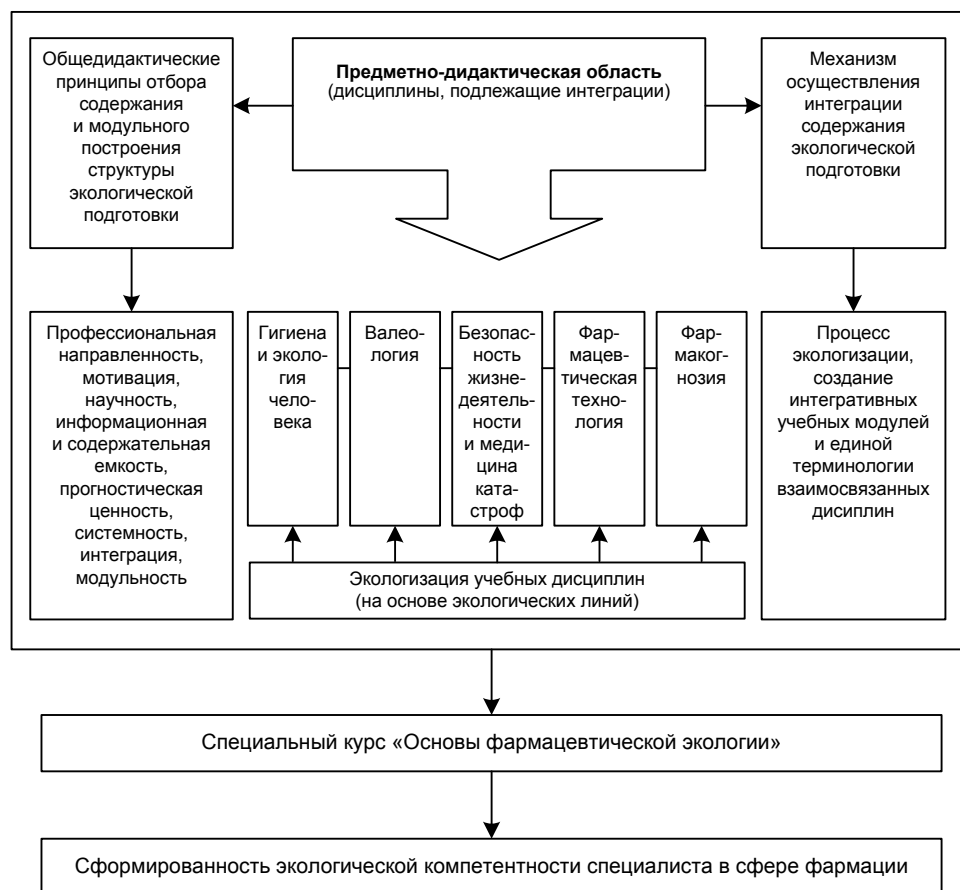


Рис. 1. Блок-схема интегративного подхода к проектированию содержания экологической подготовки фармацевта

Применение интегративного подхода способствует экологизации приобретаемых знаний и умений, которые впоследствии закрепляются при изучении специального курса «Основы фармацевтической экологии».

Формирование экологической компетентности будущего фармацевта базируется на следующих концептуальных принципах: целесообразности, модульности, интегративной целостности, динамичности, действенности и оперативности знаний, гибкости, осознанности перспективы, разносторонности методического консультирования, паритетности. Все выдвинутые принципы системы воспитания экологической компетентности будущего фармацевта на основе реализации интегративно-модульной технологии взаимосвязаны и отражают определенные особенности построения содержания экологического обучения в новых условиях развития общества.

В нашем исследовании основными целевыми конструктами интегративно-модульного обучения выступают:

- обеспечение гибкости образовательного процесса и приспособление его к индивидуальным потребностям личности будущего фармацевта;
- выстраивание обучения по отдельным функциональным узлам – учебным модулям, позволяющим осуществлять индивидуальное продвижение студента до определенного уровня сформированности экологической компетентности;
- создание основы обучения для формирования устойчивых положительного мотива к экологической деятельности в сфере фармации;
- приобретение и усвоение экологических знаний, умений и экологически значимых личностных качеств, осуществляемое на основе личного включения обучаемых в процесс формирования экологической компетентности.

При разработке модульной программы обучения нами были учтены виды контроля, позволяющие правильно оценить уровень сформированности экологической компетентности будущего фармацевта. На констатирующем этапе опытно-поисковой работы был выявлен и охарактеризован критериально-уровневый компонент, который применялся для определения уровня сформированности экологической компетентности будущего фармацевта. Обоснованность выбора предложенных критериев оценки экологической компетентности подтверждалась методом экспертных оценок Делфи.

В соответствии с программой опытно-поисковой работы была сформирована экспертная группа из числа преподавателей со стажем работы не менее пяти лет, которой было предложено оценить по пятибалльной шкале (1 – высший балл) значимость наиболее распространенных в психолого-педагогической литературе критериев оценки экологической компетентности. Был разработан оценочный лист и матрица рангов, которые включали 5 оценочных показателей. Каждый из предложенных показателей соответствовал ка-

кому-либо критерию: экологическая мотивация, ценностное отношение к экологическим знаниям и умениям, экологические знания, экологические умения, экологически значимые личностные качества.

На основании полученных от экспертов данных была составлена матрица рангов, согласно которой приоритетными критериями оценки экологической компетентности будущего фармацевта признаны экологические знания (ЭЗ), экологические умения (ЭУ) и экологически значимые личностные качества (ЭзЛК). Для подтверждения правильности сделанных выводов была также подготовлена матрица ранговой корреляции для группы экспертов, отражающая степень их согласованности по выбранным факторам. В соответствии с заданными элементами матрицы вычислен общий коэффициент ранговой корреляции r_s (менее 0,3 – слабая согласованность мнений экспертов; до 0,7 – средняя; более 0,7 – высокая согласованность). В нашем исследовании коэффициент ранговой корреляции составил 0,75, что указывает на выраженную согласованность мнений экспертов и подтверждает научную обоснованность их выбора.

Для перевода качественных показателей в количественные мы использовали наиболее распространенные в педагогической диагностике уровни сформированности экологической компетентности: низкий, средний и высокий. На основании выявленных и выделенных характеристик уровней сформированности экологической компетентности была разработана критериально-уровневая шкала сформированности экологической компетентности будущего фармацевта.

Мы определили начальный уровень сформированности экологической компетентности студентов 1–3-го курсов, который показал, что даже после введения в учебный процесс интегративных курсов на основе естественно-научных дисциплин более 85% обучаемых 1-го курса, 75% обучаемых 2-го курса и более 65% обучаемых 3-го курса имели низкий уровень сформированности экологической компетентности. При этом около 15% первокурсников, 20–25% второкурсников и примерно 30% третьекурсников достигли среднего уровня, а студентов с высоким уровнем выявлено не было.

Целью формирующего этапа опытно-поисковой работы являлась апробация специального курса «Основы фармацевтической экологии», в рамках которого формировалась экологическая компетентность будущего фармацевта, осуществлялись системная диагностика и мониторинг опытных групп (КГ – контрольная, ЭГ – экспериментальная). На формирующем этапе работы были задействованы 55 студентов Свердловского областного фармацевтического колледжа. Для определения эффективности экологической подготовки и выявления динамики уровня сформированности экологической компетентности будущего фармацевта в КГ и ЭГ

проводились промежуточные и итоговый контрольные проверки на основе уже применяемой диагностики.

Результаты итогового контроля подтвердили наличие положительной динамики в ЭГ (рис. 2). Положительная динамика в ЭГ наблюдается по всем критериям сформированности экологической компетентности будущего фармацевта, что подтверждает концептуальные положения нашего исследования и правильность выбранного направления организации педагогического процесса.

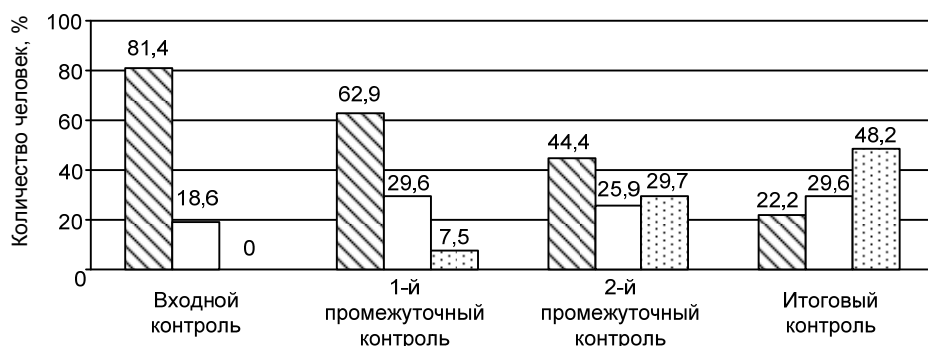


Рис. 2. Уровень сформированности экологической компетентности будущего фармацевта в экспериментальной группе:
▨ – низкий; □ – средний; ▤ – высокий

Для подтверждения объективности результатов исследования мы использовали проверочную методику В. П. Беспалько, позволяющую вычислить и сопоставить доли сформированности экологической компетентности будущего фармацевта по каждому из выделенных структурных компонентов компетентности.

Значение выше 0,7 подтверждает сформированность экологической компетентности будущего фармацевта (таблица). Полученные результаты отражают положительную динамику роста уровня сформированности экологической компетентности у студентов ЭГ, которые дополнительно проходили обучение по разработанному спецкурсу «Основы фармацевтической экологии».

Полученные в ЭГ данные превышают 70%-й порог, поэтому экологическую компетентность будущего фармацевта можно считать сформированной.

На следующем этапе опытно-поисковой работы были выявлены корреляционные связи между содержанием выделенных компонентов экологической компетентности будущего фармацевта. С учетом результатов подготовки обучаемых на завершающем этапе можно констатировать, что коэф-

коэффициенты корреляции между показателями в КГ имеют очень неравномерный уровень связи: на уровне слабой ($0,19_{\min}$) и значительной связи ($0,67_{\max}$). В ЭГ коэффициенты корреляции между показателями достаточно высоки: на уровне значительной ($0,85_{\min}$) и функциональной ($0,99_{\max}$) связи.

Оценка сформированности экологической компетентности (ЭК) будущего фармацевта

Доля сформированности ЭК по оценочным показателям		Компоненты				
		Естественно-научный	Социокультурный	Валеологический	Психологический	Информационный
<i>КГ</i>						
Среднее значение по группе	ЭЗ	3,3	3,1	3,2	3,3	3,0
	ЭУ	3,0	2,8	3,0	3,0	3,1
	ЭзЛК	2,9	3,0	3,0	3,3	3,3
Доля сформированности ЭК		0,61	0,59	0,61	0,64	0,62
<i>ЭГ</i>						
Среднее значение по группе	ЭЗ	4,2	3,9	4,0	4,1	4,1
	ЭУ	4,0	3,8	3,8	3,7	3,6
	ЭзЛК	4,1	3,8	4,0	3,8	3,7
Доля сформированности ЭК		0,82	0,76	0,78	0,77	0,76

Высокая корреляция естественнонаучного компонента с другими компонентами в ЭГ также свидетельствует о целесообразности применения разработанного содержания и внедрения его в структуру формирования экологической компетентности будущего фармацевта как основополагающего компонента. Высокие корреляционные связи других компонентов между собой тоже подтверждают правильность выбора данных компонентов с целью формирования экологической компетентности будущего фармацевта.

Таким образом, опытно-поисковая работа по формированию экологической компетентности будущего фармацевта на основе интеграции естественнонаучных дисциплин и апробации в учебном процессе разработанного спецкурса «Основы фармацевтической экологии» посредством реализации интегративно-модульной технологии обучения подтвердила эффективность применения описанной технологии.

Обобщая сказанное, следует отметить, что формирование экологической компетенции в процессе экологизации дисциплин естественнонаучного блока имеет своей целью повысить уровень профессиональной готовности и культуры будущих специалистов и сформировать принципиально новый социально-ориентированный подход к практическому применению экологических знаний. Достижение этой цели возможно только

при комплексном решении данной проблемы как в рамках образовательной программы, так и учебно-профессиональной деятельности путем внедрения новых инновационных технологий, основанных на междисциплинарной интеграции образовательного процесса и экологическом воспитании, соотносящемся с будущей профессиональной деятельностью.

Литература

1. Алмазов Б. Н. Личность в правовом поле. Екатеринбург, 2005.
2. Зеер Э. Ф. Профессионально-образовательное пространство личности. Екатеринбург, 2002. 257 с.
3. Моисеева Л. В. Теоретические основы экологической педагогики // Экологическая педагогика: материалы X междунар. конф. / Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2004. Ч. 1. С. 179–200.
4. Моисеев Н. Н. Историческое развитие и экологическое образование. М.: Наука, 1995. 219 с.
5. Основы социальной педагогики: учеб. пособие / под ред. В. И. Загвязинского [и др.]. М.: Пед. о-во России, 2002. 160 с.
6. Папуткова Г. А. Формирование конкурентоспособного специалиста в области профессионального экологического образования // Образование и наука: Изв. Урал. отд-ния Рос. акад. образования. 2006. № 1 (37). С. 87–94.
7. Реймерс Н. Ф. Экология: теория, законы, правила, принципы и гипотезы. М., 1994.
8. Семин Ю. Н. Интеграция содержания профессионального образования // Педагогика. 2001. № 2. С. 20–25.
9. Сикорская Г. П. Ноогуманистическая модель эколого-педагогического образования / Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 1998.
10. Харина Г. В., Чернов А. В. Среда обитания человека как предмет экологического образования: социально-философский аспект // Образование и наука. Изв. Урал. отд-ния Рос. акад. образования. 2008. № 9 (57). С. 39–48.
11. Хотунцев Ю. Л. Экология и экологическая безопасность: учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений. 2-е изд., перераб. М.: Издат. центр «Академия», 2004. 480 с.
12. Чапаев Н. К. Педагогическая интеграция: методология, теория, технология. 2-е изд., испр. и доп. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та; Кемерово: Изд-во Кемеровского гос. проф.-пед. колледжа, 2005. 325 с.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

УДК 37023

Ю. А. Токарева

РОДИТЕЛЬСКОЕ ОТНОШЕНИЕ ОТЦА И ЕГО РОЛЬ В ВОСПИТАНИИ РЕБЕНКА

Статья посвящена исследованию типов семейного воспитания и родительского отношения отца к детям дошкольного, младшего школьного, подросткового и юношеского возраста. Полученные результаты свидетельствуют о следовании привычным стратегиям поведения, а также о несоответствии отцовского поведения возрастным задачам и особенностям развития детей младшего школьного возраста, подростков и юношей.

Ключевые слова: воспитательная деятельность, родительское отношение, семейное воспитание, стратегии поведения отца, гармоничный и негармоничный типы воспитания.

Abstract – The paper deals with different types of family upbringing with a particular emphasis on father's relations with children of different age groups. The obtained data show that father's relations with junior school children, adolescents and juveniles do not correspond to the age tasks and development at these life stages.

Index terms – motivation needs, fatherhood motivation, self-development need, self-realization, success achievement, safety drive, material security of a family and creating of the safety conditions drive.

Современная социальная ситуация, анализ используемых в семье воспитательных стратегий все чаще констатируют факты родительской беспомощности. Воспитательная деятельность родителей подвергается глубокому анализу (А. Адлер, Н. Аккерман, Дж. Александер, Б. Беттельхейм, Ж. Ванден Брук, Т. Гордон, Ф. Дольго, Р. Дрейкурс, И. С. Кон, Р. В. Овчарова, К. Роджерс, В. Сатир, Р. Скиннер, С. Л. Соловейчик, К. Сэрдер, А. Элис, А. Фромм, Э. Эриксон и др.). Предлагаемые психологами решения, связанные с выработкой оптимальной стратегии взаимодействия в диаде «взрослый – ребенок» сводятся к дифференцированию воздействий «мать – ребенок», «отец – ребенок». Данное акцентирование позволяет качественнее подойти к пониманию природы воспитательных мер, а также уточне-

нию различительной специфики воспитательной деятельности отца и матери в зависимости от возраста ребенка.

Наряду с объективной изученностью роли матери в развитии ребенка роль и место отца определены слабо. Исследования И. С. Кона и других убедительно демонстрируют важность и неоднозначность воздействий отца на ребенка на разных этапах возрастного развития. Исходя из этого предметом нашего исследования стал тип семейного воспитания и родительского отношения отцов к детям различного возраста, а именно дошкольного, младшего школьного, подросткового и юношеского.

Выбор исследовательских средств определялся критерием традиционности и объективности в изучении аспектов воспитательной деятельности родителя.

Для определения особенностей семейного воспитания использовался тест-опросник «Анализ условий семейного воспитания», разработанный Э. Г. Эйдемиллером (модификация Р. В. Овчаровой), а для выявления родительского отношения отцов детей различного возраста – тест-опросник родительского отношения А. Я. Варга, В. В. Столина.

В исследовании принимали участие отцы (120 чел.), а также воспитываемые ими дети дошкольного возраста (30 чел.), младшего школьного возраста (30 чел.), подростки (30 чел.) и юноши (30 чел.).

Проанализировав типы воспитательного отношения отца к детям различного возраста, мы выявили преобладание гармоничного стиля: среди дошкольников – 80%, младших школьников – 85%, подростков – 50%, юношей – 70%. Гармоничный тип понимается как соответствие воспитательных воздействий отца возрасту ребенка, его индивидуальным характеристикам и ориентация родителя на конкретные результаты воспитания. Следствием такого типа отношения является развитие ребенка, обнаруживающее отсутствие серьезных психологических проблем, демонстрирующее поступательность и перспективность. Данное условие семейного воспитания менее всего выражено у отцов при воспитании подростков. Мы полагаем, что это может быть связано с переходным подростковым возрастом, характеризующимся амбивалентностью в отношении ребенка к родителям. В связи с этим отцу бывает сложно выбрать адекватный тип воспитания и реагирования, а возможные результаты воспитания кажутся ему недостижимыми.

Неустойчивость в проявлениях отцовского отношения выявлена при воспитании детей всех возрастов: дошкольного – 15%, младшего школьного – 10%, подросткового – 10%, юношеского – 10%. Это свидетельствует о наличии проблемы выбора стиля и приемов воспитания ребенка.

Негармоничность воспитательного воздействия отца представлена различными вариантами, каждый из которых отрицательно сказывается на личностном развитии, приводя к его проблемам и формируя отклонения.

По отношению к дошкольникам и младшим школьникам зафиксирован негармоничный стиль воспитания, обозначаемый как «доминирующая гиперпротекция». Ребенок находится в центре внимания отца, который, отдавая ему много сил и времени, в то же время мешает его самостоятельности, ставя многочисленные ограничения и запреты. Под влиянием данного типа воспитания отца находятся 5% дошкольников и столько же младших школьников.

Согласно данным исследования, большая доля (40%) количество негармоничных типов воспитания присуще отцам подростков. В частности, «эмоциональное отвержение» встречается в 15% случаев: отец уделяет мало внимания и времени подростку, не стремится понять его потребности, что может привести к формированию невротических расстройств у подростков с эмоционально-лабильной и астенической акцентуациями (А. Захаров). На наш взгляд, эта проблема должна найти отражение в практической деятельности психологов.

Выявлены также такие типы воспитания, как «потворствующая гиперпротекция» (10%), когда подросток находится в центре внимания отца, стремящегося к максимальному удовлетворению его потребностей; «доминирующая гиперпротекция» (5%) – отец уделяет ребенку много внимания, но лишает его самостоятельности путем многочисленных ограничений и запретов; и «гипопротекция» (10%) – подросток предоставлен самому себе, отец не интересуется им и не контролирует его.

Важно отметить, что подростковый возраст является тем периодом, в котором происходит формирование основ характера [3]. Характерологические типы именно в подростковом возрасте могут приобретать заостренные, акцентуированные черты. Такой способ воспитания, как «гипопротекция», крайне неблагоприятен при акцентуациях гипертимного, неустойчивого и конформного типов. По данным А. Е. Личко и Г. А. Сухаревой, наиболее распространенными акцентуациями характера в подростковом возрасте являются именно гипертимность и неустойчивость [1]. Соответственно, выявленное преобладание гипопротекции отцов по отношению к подросткам (по сравнению с детьми других возрастов) является достаточно серьезным препятствием на пути личностного становления подростка.

К негармоничным типам воспитания, используемым отцами юношей, относятся «потворствующая гиперпротекция» (5%), когда отец стремится к максимальному удовлетворению потребностей сына, и «эмоци-

ональное отвержение» (15%), характеризующееся эмоциональной дистанцированностью отца от юноши.

Типы воспитания «повышенная моральная ответственность» и «жестокое отношение» не выявлены ни у одного отца из нашей выборки.

Приведем обобщенные результаты распределения типов семейного воспитания, избираемые отцами детей разных возрастов (табл. 1).

Таблица 1

Типы семейного воспитания детей, выбираемые отцами различного возраста, %

Возраст ребенка	Типы семейного воспитания								
	Гармоничные	Неустойчивые	Негармоничные					Жестокое обращение	Гипопротекция
			Потворствующая гиперпротекция	Доминирующая гиперпротекция	Повышенная моральная ответственность	Эмоциональное отвержение			
Дошкольный	80	15	0	5	0	0	0	0	
Младший школьный	85	10	0	5	0	0	0	0	
Подростковый	50	10	10	5	0	15	0	10	
Юношеский	70	10	5	0	0	15	0	0	

Статистические различия между типами воспитания, которые демонстрируют отцы по отношению к разновозрастным детям, мы анализировали с помощью непараметрического *U*-критерия Манна-Уитни (обработка осуществлялась посредством статистического пакета Statistica 6.0).

Достоверных, статистически значимых различий нами выявлено не было. Возможно, это связано с тем, что в нашу выборку вошли преимущественно семьи с гармоничным стилем воспитания, доля отцов с неустойчивым и негармоничным стилем воспитания оказалась малочисленна.

Изучая особенности родительского отношения отца к детям в различные возрастные периоды, мы выяснили, что преобладающим вариантом родительского отношения отца к дошкольникам является «симбиоз» (40%). Данный показатель свидетельствует о том, что межличностная дистанция между отцом и ребенком дошкольного возраста достаточно мала. Отец постоянно ощущает тревогу за ребенка, который кажется ему маленьким и незащищенным, что приводит к желанию удовлетворить все потребности дошкольника, оградить его от трудностей и неприятностей жизни.

ни. По данным различных исследований, тип родительского отношения «симбиоз» благоприятен в дошкольном возрасте.

Достаточно широко представлен и такой вариант отношения отца к дошкольнику, как «маленький неудачник» (35%). Это говорит о стремлении отца инфантилизировать ребенка дошкольного возраста, приписывать ему личную и социальную несостоятельность. Интересы, увлечения, мысли и чувства ребенка кажутся отцу детскими и несерьезными.

При воспитании дошкольников у отцов не выявлено родительское отношение «отвержение», т. е. ребенок нравится отцу таким, какой он есть. Необходимо отметить, что это благоприятный факт, так как «отвержение» отрицательно сказывается на развитии всех компонентов личности и способностей ребенка дошкольного возраста.

Анализируя родительское отношение отца младших школьников, мы выяснили, что наиболее распространенным типом также является «симбиоз» (50%), межличностная дистанция между отцом и младшим школьником достаточно мала, отец стремится оградить его от трудностей и неприятностей жизни. Отношения «отвержение» в этой группе не обнаружено – отцов отличает притяжение детей.

Среди вариантов показателей родительского отношения отцов к подросткам обращают на себя внимание преобладание взгляда на них как «маленьких неудачников» (45%). Отец воспринимает подростка младше, чем тот есть, стремится приписать ему личную и социальную несостоятельность. Нередко отец воспринимает подростка как плохого, неудачливого, поэтому злится и досадует на него. Подросток представляется отцу неприспособленным, неуспешным, открытым для дурных влияний. Возможно, данный факт связан с проявлениями и реакциями ребенка, свойственными подростковому возрасту. У отцов, воспитывающих подростков, отсутствуют такие варианты родительского отношения, как «авторитарная гиперсоциализация» и «кооперация». Непредставленность «кооперации» говорит о неумении отцов организовывать совместную деятельность со своими детьми в подростковом возрасте; отсутствии заинтересованности в их делах и планах [4].

В группе отцов, воспитывающих юношей, распределение родительского отношения представлено следующим образом: «симбиоз» (35%) – слабая выраженность межличностной дистанции; «авторитарная гиперсоциализация» (25%) – навязывание отцом своей воли, требование безоговорочного послушания от юноши, а также ожидание от него успеха во всем; «маленький неудачник» (30%) – стремление инфантилизировать юношу, приписать ему личную и социальную несостоятельность.

Таким образом, по отношению к юноше у отца представлены практически все варианты родительского отношения, что, на наш взгляд, связано с ранее не сформировавшимися и проявившимися на данном этапе позициями отца в отношении ребенка.

Результаты изучения родительского отношения отцов к детям разных возрастов отражены в табл. 2.

Таблица 2

Родительское отношение отцов к детям разного возраста, %

Возраст ребенка	Принятие/Отвержение	Кооперация	Симбиоз	Авторитарная гиперсоциализация	Маленький неудачник
Дошкольный возраст	–	5	40	20	35
Младший школьный возраст	–	15	50	10	25
Подростковый возраст	15	–	40	–	45
Юношеский возраст	10	–	35	25	30

Подтверждение выводов исследования требует дальнейшей статистической проверки. При обработке данных мы использовали непараметрический *U*-критерий Манна-Уитни (обработка осуществлялась с помощью статистического пакета Statistica 6.0).

Статистически значимые различия нами были выявлены относительно типа родительского отношения отца «авторитарная гиперсоциализация» к подросткам и юношам ($U = 119$). При этом частота встречаемости данного типа родительского отношения отцов к юношам значительно выше, чем к подросткам.

Статистически достоверными являются также различия в отношении отца к младшему школьнику и подростку по типу «маленький неудачник» ($U = 128$). Среди отцов подростков доля такого отношения значительно выше. Значимых различий в родительском отношении отца к дошкольнику и младшему школьнику выявлено не было.

Другие различия между типами родительского отношения отцов к детям разных возрастов не обнаружены.

Обобщая результаты исследования, мы можем говорить о различных типологиях отцов, воспитывающих детей различного возраста. Принципом разделения является специфика родительского отношения отца и используемый им стиль воспитания.

Так, отец дошкольника и младшего школьника – это отец, воспринимающий своего ребенка маленьким и беззащитным, стремящийся ог-

радить его от трудностей и неприятностей жизни, а следовательно, препятствующий формированию активной и самостоятельной личности. Такое отношение отца к дошкольнику можно объяснить тем, что ребенок в данном возрасте действительно несамостоятелен и нуждается во взвешенной опеке.

Ребенка младшего школьного возраста отец опекает в связи с изменением его социального статуса [2]. Однако предоставление самостоятельности и передача доступной ребенку ответственности может происходить с раннего возраста, если родитель заинтересован в полноценном развитии сына или дочери.

Отец, воспитывающий подростка, воспринимает ребенка младше его реального возраста, стремится приписать ему личную и социальную несостоятельность. Это говорит о трудности принятия ситуации взросления ребенка отцом и восприятию большинства его поступков как неадекватных, что может сказаться на характере социализации ребенка и его социальной успешности. Ребенок, вызывающий недоверие у отца, вряд ли сможет чувствовать себя успешным. Агрессия подростка часто является лишь реакцией на препятствующие развитию родительские позиции.

Отец юноши сочетает особенности нескольких типов родительского отношения, в частности стремление инфантилизировать ребенка и контролировать его действия, а наряду с этим требовать от него социального успеха.

Таким образом, родительское отношение отца различно в разные возрастные периоды ребенка. Оно часто включает неблагоприятные для личностного развития ребенка элементы. Картина общей гармоничности во взаимодействии «отец – ребенок» содержит контекст недоверия и недооценки возможностей ребенка, выявленный во всех изучаемых группах детей. Ситуация недоверия и осторожности родителя значительно снижает степень его направленной активности по отношению к ребенку, а следовательно, и положительного влияния на его развитие. Обнаруженное несоответствие используемого типа воспитания и родительского отношения отца возрасту ребенка подчеркивает информационную ограниченность родителя и недооценку им своей роли в развитии сына или дочери, что ведет к обоюдному непониманию и избеганию контактов. Выявленные характеристики нуждаются в дальнейшем уточнении влияния используемых типов воспитания ребенка и родительского отношения отца на формирующуюся личность и ее социализацию.

Литература

1. Воликова С. В. Системно-психологические характеристики родительских семей пациентов с депрессивными и тревожными расстройствами: дис. ... канд. психол. наук. М., 2005.
2. Захарова Е. И. Особенности эмоциональной стороны детско-родительского взаимодействия // Психолог в детском саду. 2002. № 1.
3. Кравченко Н. Е. Роль типа воспитания в семье в возникновении делинквентности подростков // Семья и личность. Гродно, 1981. С. 38–40.
4. Blundell S. Fatherless sons: Psychoanalytic psychotherapy with bereaved boys // eds. J. Throwell, A. Echegoyen. The importance of fathers. Hove: Brunner-Routledge, 2002. P. 172–186.

УДК 159.942(075)

А. В. Филимонова

ВОСПРИЯТИЕ ФЕНОМЕНА ТРЕВОГИ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ СТЕПЕНИ ФРУСТРАЦИИ И ВЗАИМОТНОШЕНИЙ С ОКРУЖАЮЩИМИ

Статья посвящена рассмотрению особенностей феномена тревоги с точки зрения его восприятия субъектом-носителем в ситуациях различной степени фрустрации, актуальных взаимоотношений с окружающими и членами родительской семьи. Исследованы и описаны восприятие респондентами собственной тревоги и тревоги другого (родителей и посторонних людей), проведено сравнение полученных данных.

Ключевые слова: тревога, восприятие, признаки тревоги, реакция на тревогу, последствия тревоги, эмоции, фрустрация, межличностные взаимоотношения.

Abstract – The paper considers the phenomenon of anxiety, namely its perception by the person in situations of frustration of different levels and relations with the people around him, members of the family including. It shows the respondent's perception of his own anxiety, as well as others' (parents and strangers'). The data obtained on the basis of the comparison analysis are also provided.

Index terms – anxiety, perception, signs of anxiety, reaction to anxiety, emotion, frustration, interpersonal relations.

Чувство тревоги рассматривается современными психологами в качестве одного из основных факторов мотивации деятельности человека. Принято считать, что оно глубоко интегрировано в повседневную жизнь и влияет на отношение к внутреннему Я, к другим людям. В последнее

время заостряется внимание на негативном воздействии тревоги на процесс обучения и усвоения информации [1, 2, 12], адаптацию детей в детском саду, школе. Тревога является одним из факторов, нарушающих интеграцию индивида в общество. Таким образом, решение проблемы совладания с тревогой является достаточно важным с точки зрения образования и педагогики.

Между тем вопрос о природе тревоги остается открытым. До сих пор нет четкого и однозначного определения этого феномена. Тревогу принято интерпретировать как сигнал неопределенной опасности, сопоставляя ее с чувствами страха и опасения [1, 2, 3, 17, 12]. При этом тревога может рассматриваться либо как отдельное, самостоятельное психическое явление [3, 1, 17], либо как паттерн различных проявлений, получающий содержание в зависимости от эмоций, наполняющих его в данный момент [8], либо как эмоциональное явление, производное от эмоции страха [1, 2, 12]. Отмечается возможность сочетания тревоги с другими эмоциональными состояниями. В частности, повышенный уровень тревоги и сочетание ее с агрессией, апатией, депрессивностью при повышенной фрустрации отмечаются у осужденных людей, отбывающих наказание в исправительных учреждениях [18].

Неоднозначно решается и вопрос о характере влияния тревоги на индивида. Традиционно тревога определяется как положительный либо отрицательный психический компонент в зависимости от силы и выраженности ее проявлений [3, 12, 1, 2], от предыдущего опыта человека [19].

Источники тревоги склонны находить во взаимоотношениях матери и ребенка. По мнению исследователей, такие отношения формируют базовый уровень тревожности [7, 12, 17], который затем обнаруживается и развивается в ситуациях внутреннего [9, 14, 16] либо внешнего конфликта индивида [1, 2, 6, 18].

Отмечают, что помимо психического уровня тревога проявляется на биологическом (в виде соматических симптомов: тахи-/брадикардия, одышка, повышение потоотделения, тремор, усиление моторики желудка и др.) [1–3, 11, 12] и поведенческом уровнях (повышение/замедление моторики, усиление или уменьшение стремления к действию, как крайняя степень проявления – замирание и др.) [1–3, 12, 13]. Ведутся исследования в области обнаружения связи тревоги с характеристиками личности человека.

Нет данных, говорящих о связи проявления тревоги и отношения к обществу субъекта-носителя, несмотря на то, что тревога рассматривается как фактор, влияющий на характер социального взаимодействия. Например, как уже говорилось в исследовании личности преступника отмечается свойственное осужденным сочетание повышенной тревожности

и агрессивности [18]. Тревожность рассматривается как следствие лишения свободы, крушения надежд, утраты привычных ценностей и, следовательно, фрустрированности в ситуации осужденности. Истоки формирования асоциального поведения осужденных авторы находят в неблагоприятной семейной истории, в частности в эмоциональном отвержении ребенка родителями [18, с. 73]. У будущих преступников отмечаются изначально доминирование материальных ценностей над духовными, жадность, эгоизм, жестокость и озлобленность. Таким образом, уже в семейной истории осужденных есть факторы, способствующие развитию специфического тревожного фона.

Исследование связи характеристик тревоги с характером социальных отношений субъекта-носителя способствует проверке гипотезы о значимом влиянии тревоги на адаптацию индивида в обществе, формирование его стиля взаимоотношений с окружающими людьми и членами родительской семьи. Данное исследование интересно людям, занимающимся изучением непосредственной интеграции человека в общество, а также его обучением, – педагогам, преподавателям, психологам.

Кроме того, детальное изучение проявлений феномена тревоги является важным для рассмотрения в рамках психологии эмоций, психологии познания в области психологии, поскольку позволяет дифференцировать данный феномен с точки зрения его неформального, содержательного компонента, а следовательно, ограничить круг его констатации, научно обосновать разработку методов совладания с тревогой.

Наше исследование было проведено в контексте направления психологии познания в области психологии [10]. Мы предположили, что тревога является нестабильным феноменом психической жизни человека, проявления которого зависят от характеристик субъекта – носителя тревоги, стиля его общественных взаимоотношений. Целью исследования было обнаружение изменения восприятия феномена тревоги при значимых изменениях степени фрустрации, качества взаимоотношений с окружающими и в родительской семье.

Таким образом, мы рассматривали тревогу с точки зрения ее феноменологии в зависимости от характеристик социального взаимодействия. Подобное исследование имеет ценность для понимания содержания тревоги как обладающего определенным смыслом словесного знака, решения вопроса о влиянии фактора социализации и общественных отношений на эмоциональную сферу индивида, богатство выражения собственного эмоционального мира в зависимости от социального опыта. Нас интересовал вопрос о влиянии качества процесса социализации на познание субъектом собственных психических явлений.

Задача разделилась на два этапа: установление достоверных различий между группами респондентов в степени фрустрации и в особенностях межличностного взаимодействия и отношений в родительской семье; обнаружение различий в восприятии феномена тревоги по группам в зависимости от носителя тревоги. В качестве носителей тревоги были выделены три субъекта: непосредственно респондент, родитель (как фигура, формирующая восприятие тревоги респондента в онтогенезе (мать и отец)) и посторонний (как объект проявления тревоги в социальных взаимоотношениях). Мы ожидали обнаружить различия в восприятии респондентами тревоги в зависимости от носителя тревоги.

Для исследования были выбраны две группы респондентов – с наибольшей и наименьшей степенью фрустрированности и нарушения социальных связей: 80 женщин 16–54 лет, не привлекавшихся к уголовной ответственности, и 70 женщин 19–59 лет, отбывающих наказание в Исправительной колонии № 8 (ИК-8) г. Кунгур Пермской области.

На первом этапе исследования были применены:

- метод диагностики межличностных взаимоотношений (ДМО) [15] с целью выявления ведущих и предпочитаемых стилей общения респондента, а также предпочитаемых, с его точки зрения, стилей общения членов его семьи;
- вербальный фрустрационный тест (ВФТ) [12], позволивший выявить особенности реагирования респондента на фрустрирующую ситуацию в зависимости от фрустрируемых потребностей (ценностей индивида), а также определить степень фрустрации в ситуации в зависимости от фрустрирующего лица (отец, мать, прохожий, приятель).

Данные были обработаны при помощи методов математической статистики.

Действительно, как и ожидалось, выявились значимые различия между группами по параметрам взаимоотношений с окружающими и межличностных взаимодействий в родительской семье:

- у женщин-осужденных в «реальном Я» ярче выражены «прямолинейно-агрессивный» ($p \leq 0,001$), «недоверчиво-скептический» ($p \leq 0,001$), «ответственно-великодушный» ($p \leq 0,001$) и «независимо-доминирующий» ($p \leq 0,01$) стили межличностных взаимоотношений;
- у женщин-осужденных в «идеальном Я» ярче выражены черты «недоверчиво-скептического» ($p \leq 0,01$) и «прямолинейно-агрессивного» ($p \leq 0,01$) стилей межличностных взаимоотношений;
- женщины, не привлекавшиеся к уголовной ответственности, больше склонны характеризовать фигуру «отца» как «покорно-застенчивую»

в межличностных взаимоотношениях, чем женщины, отбывающие наказание в ИК-8 ($p \leq 0,01$) (достоверных различий в характеристиках материнской фигуры не выявлено).

Кроме этого, обнаружены значимые различия в качестве реакции на фрустрацию и в количественно-качественных показателях фрустрированных ценностей:

- реакции осужденных женщин на фрустрацию со стороны посторонних людей более агрессивны ($p \leq 0,01$);
- ценности «характер», «благополучие», «социальный статус», «кругозор» у осужденных женщин являются более фрустрированными, чем у свободных ($p \leq 0,01$).

Таким образом, женщины-осужденные достоверно более ориентированы на жесткие и доминантные стили взаимоотношений с окружающими, склонны реагировать более агрессивно, чем женщины, не привлекавшиеся к уголовной ответственности, на фрустрацию с их стороны. Женщины-осужденные чаще нивелируют покорность фигуры отца (отношение к фигуре матери оказалось схожим). Кроме того, у них наблюдается большое количество фрустрированных ценностей.

Для выявления особенностей восприятия феномена тревоги в изучаемых группах была составлена анкета, направленная на получение данных о восприятии респондентами собственной тревоги, субъективно отмечаемой деформации собственной тревоги по мере взросления, восприятии тревоги посторонних людей и родителей, а также субъективно отмечаемых особенностей реагирования на тревогу родителей и посторонних. Данные анкет обрабатывались методом контент-анализа, а затем при помощи χ^2 -критерия – углового преобразования Фишера с целью выявления значимых различий в феноменологических проявлениях тревоги. Учитывались только максимальные ранговые значения категорий и подкатегорий.

Представительницы обеих групп относят чувство собственной тревоги к эмоциональным явлениям, обусловленным какими-либо событиями в жизни человека. Ассоциативно тревога связывается с беспокойством, отмечается ее сходство с чувствами волнения, переживания, а также страха и опасения. Признаками тревоги являются изменение эмоционального состояния, в котором начинает доминировать напряжение, а также возникновение дискомфортных телесных ощущений, связанных с сердечной деятельностью (тахикардия, изменение давления). Тревога проявляется в виде смены эмоционального состояния с преобладанием беспокойного фона и «нервозности», смены поведения и телесных ощущений, изменения направления мыслительной деятельности в сторону анализа и разрешения тревожной ситуации. Как правило, тревога сопровождается чувством стра-

ха, телесными ощущениями дискомфорта, усталости, слабости, а также ощущениями болезненного характера. От собственной тревоги в детстве она отличается изменением ее причин, эмоциональности переживания, а также увеличением личной активности в этом процессе.

Женщинами, отбывающими наказание, тревога определяется через чувства беспокойства и настороженности. По всей вероятности, настороженность является очень значимой характеристикой тревоги для осужденных, поскольку обнаруживается и в дальнейших ответах респондентов данной группы. Так, в ассоциативном ряду преобладают образные ассоциации тревоги с природными явлениями, при выделении схожих эмоциональных явлений также замечаются состояния настороженности. Осторожность как форма проявления настороженности зафиксирована и при сравнении актуальной и детской тревоги – в ответах о более выраженной по сравнению с актуальной детской реакции на тревогу.

Ответы осужденных свидетельствуют также об исключении чувства страха из переживания тревоги. Хотя частично оно проявляется в реакции настороженности, сам по себе страх оказывается недопустимым. Так, при ассоциировании тревоги с другими эмоциональными явлениями фиксируются негативные события в жизни человека, а в ответах о схожести тревоги с другими эмоциональными явлениями – угрожающие жизни ситуации (катастрофы, ситуации опасности, чрезвычайные происшествия и пр.). Проявлением неназываемого страха можно также объяснить и повышение агрессии как защитную реакцию при фиксации форм проявления тревоги. Настороженность и внутренняя готовность к негативному разворачиванию событий с одновременным исключением страха – закономерная реакция осужденных. Она закреплена жесткими отношениями в родительской семье (выражены в оценке фигуры отца), а также резко негативной реакцией на фрустрацию со стороны посторонних людей, которые окружают осужденных в замкнутом пространстве колонии. В этом случае подавление страха является, скорее, социально приемлемой нормой, нежели исключением.

Женщины, не привлекавшиеся к уголовной ответственности, определяют тревогу через негативные события в жизни человека. Страх в их случае является легализованным чувством, о чем свидетельствует ассоциативное связывание тревоги и страха. Общий фон их ответов характеризуется большим многообразием по сравнению с осужденными. Так, отчетливее проявляется возможность реагирования на тревогу: говорится о повышении слезливости и потоотделения как реакции на тревогу, рассеянности, забывчивости и подавленности. Отмечается и сопровождение тревоги агрессивными чувствами (у осужденных агрессия выступает только как фор-

ма проявления тревоги), а также неуверенностью и беспокойством. По мере взросления повышается эмоциональная устойчивость к тревоге и собственная ответственность в переживании. Таким образом, переживание тревоги лицами, не привлекавшимися к уголовной ответственности, отличается большей свободой. Этот факт можно объяснить отсутствием жесткой ориентированности на доминантные стили взаимоотношений с окружающими, большее разнообразие форм общения внутри семьи, меньшую фрустрацию со стороны посторонних людей.

Все респонденты говорят об отождествлении собственной тревоги и тревоги родителей. Однако некоторыми из них отмечаются и различия в эмоциональных характеристиках переживания тревоги, в частности тревогу родителей они определяют как более интенсивную. Различаются причины возникновения тревоги и поведенческие реакции. Признаками тревоги родителей выступают изменение их эмоционального состояния, поведения, мимических и пантомимических реакций, характеристик голоса и речи, сосредоточение на внутренних переживаниях, склонность говорить о тревожном переживании и его признаках. Основной реакцией на тревогу родителей является стремление вывести их из тревожного состояния и выяснить его причины. Одновременно с этим проявляется склонность к дистанцированию от родителей. Как правило, в собственном эмоциональном состоянии отмечается реакция сопереживания. Тревога родителей может индуцировать беспокойство респондентов, менять их отношения с родителями по инициативе как самих родителей, так и респондентов.

Женщины, отбывающие наказание, испытывают затруднения при дифференциации собственной тревоги и тревоги родителей, а в качестве признаков тревоги родителей часто указывают на физиологические проявления, такие как нарушение сна, бледность, слезы и пр. Тревогу родителей они оценивают как нежелательное событие, негативно влияющее на жизнь респондентов. Характерной реакцией на тревогу является тенденция к сближению с родителями. Мы наблюдаем у осужденных, с одной стороны, низкую эмоциональную чувствительность и внимание к внешним факторам проявления тревоги родителей, с другой – тенденцию к сближению и, следовательно, игнорированию собственных эмоциональных переживаний негативного воздействия тревоги родителей. Негативность воздействия тревоги родителей, в частности, фиксируется в общих ответах респондентов: как уже было отмечено, основной реакцией на тревогу родителей является дистанцирование от них. Невнимательность к эмоциональным проявлениям, в свою очередь, является обычной для неконформно-доминантных стилей межличностного взаимодействия [15], характерных для осужденных респондентов.

Женщины, не привлекавшиеся к уголовной ответственности, напротив, склонны указывать на нюансы изменения поведения и эмоционального состояния – собственного и родителей. Так, признаком появления тревоги у родителей для них является изменение характеристик голоса (появление крика и дрожи). К последствиям родительской тревоги они относят собственную встречную тревогу, ухудшение эмоционального состояния.

Респонденты обеих групп отмечают склонность других людей открыто проявлять тревогу во взаимодействии с окружающими. Такое поведение, по всей видимости, трактуется как негативное, поскольку подчеркивается встречное стремление респондентов скрыть собственную тревогу. В целом тревога посторонних людей является менее значимой, чем тревога собственная. Это обнаруживается, в частности, в затруднениях, связанных с дифференциацией собственной тревоги и тревоги посторонних. Общими признаками тревоги служат изменение эмоционального состояния (появление нервозности), поведения и мимики, изменение речевых и голосовых характеристик. Основной реакцией на тревогу постороннего в обеих группах является выведение его из состояния тревоги, оказание какой-либо посильной помощи. Последствия воздействия тревоги посторонних людей включают в себя изменение эмоционального состояния, появление чувства переживания, возникновение тенденции к дистанцированию и мыслей относительно разрешения предполагаемых собственных тревожных ситуаций. Часто фиксируется отсутствие каких-либо последствий от тревоги посторонних людей.

Как и в случае с тревогой родителей, женщины-осужденные склонны распознавать ее по изменению характеристик поведения, мимики, появлению нервозности. Они предрасположены игнорировать тревогу посторонних людей в собственных реакциях, а в качестве последствий указывать как на снижение эмоционального фона, так и на появление стеничных эмоциональных реакций типа «радость», «интерес» и пр. Часто отмечается появление негативных обстоятельств в собственной жизни. Таким образом, обнаруживаются признаки эмоциональной отстраненности, тенденция к появлению своего рода эмоциональной «жестокости», злорадства. Отстранение выступает у осужденных как фактор защиты собственной жизни от влияния настроения постороннего человека. Фиксированность реакций является, по всей вероятности, помимо преобладания доминантных стилей взаимодействия следствием повышенной фрустрированности со стороны окружающих, а следовательно, агрессии по отношению к ним.

Женщины, не привлекавшиеся к уголовной ответственности, отмечают в качестве признаков тревоги у посторонних склонность к сосредоточению на внутренних переживаниях. Это вызывает у респондентов стремление реаги-

ровать изменением собственного эмоционального состояния, сочувствием, увеличением взаимодействия с тревожащимся. Дистанцирование от другого носит, в основном, эмоциональный характер. Вообще же реакция часто дифференцирована в зависимости от актуальных взаимоотношений с носителем тревоги. Таким образом, в общении с посторонними женщины, не привлекавшиеся к уголовной ответственности, в целом более эмоциональны, чем осужденные, чаще проявляют реакции сопереживания, легче учитывают свое состояние и более свободны в выборе реакции. Такого рода реакции являются стандартными для зависимых – сотрудничающих стилей межличностного взаимодействия при нормальных показателях фрустрации и доминантности [15].

После проведения обработки полученных результатов при помощи F^+ -критерия – углового преобразования Фишера мы обнаружили, несмотря на очевидную разницу ответов респондентов разных групп, лишь одно достоверное различие: в качестве следствия тревоги родителей женщины, не привлекавшиеся к уголовной ответственности, чаще, чем женщины-осужденные, указывают изменение собственного эмоционального состояния ($p = 0,044$).

Проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы.

1. Тревога, действительно, является одним из значимых факторов, оказывающих влияние на формирование межличностных взаимоотношений индивида, его ценностных ориентиров, внимания к собственным эмоциональным переживаниям и их проявлениям. Подтверждается важность исследования тревоги и разработки методов ее коррекции в процессах воспитания и обучения. Обосновывается необходимость преподавания в рамках педагогики психологических курсов практической направленности, ориентированных на работу с эмоциональными состояниями, с целью оптимизации процессов обучения и воспитания.

2. При повышении степени фрустрации, а также при оценке фигуры отца как жестко доминантной снижается частота реагирования на тревогу родителей изменением собственного эмоционального состояния. Отношения с отцом, таким образом, играют важную роль при формировании чувствительности девочки к собственному эмоциональному состоянию и определяют ее восприимчивость к изменениям эмоциональной составляющей окружающего мира. Следовательно, при постановке вопроса о доминирующих семейных отношениях, влияющих на формирование базового уровня тревоги ребенка, исследователи должны учитывать не только взаимоотношения с матерью, но рассматривать семью в целом, не исключая фигуры отца как определяющей эмоциональной сферы ребенка.

Данные выводы и результаты предпринятого исследования могут быть полезны специалистам в области перинатальной психологии, психологии семейных взаимоотношений, педагогики и педагогической психологии.

Литература

1. Астапов В. М. Тревожность у детей. М.: ПЕРСЭ, 2001.
2. Астапов В. М. Феномен тревоги с позиции функционального подхода: дис. ... д-ра психол. наук // Фонды Рос. гос. б-ки. М., 2003.
3. Березин Ф. Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека. Л.: Наука, 1988.
4. Бескова Д. А., Козловская Л. Т. Особенности адаптационно-регуляторного репертуара больных с невротическими экскариациями // Психические расстройства в общей медицине. М.: Медиа Медика, 2006. № 1.
5. Выборных Д. Э., Иванов С. В., Савченко В. Г. Соматогенные и соматогенно провоцированные психозы при гемобластозах // Там же.
6. Гаврилова Т. А. Экзистенциальный страх смерти и танатическая тревога: методы исследования и диагностики // Прикладная психология. 2001. № 6.
7. Гроф С. За пределами мозга. М.: Ин-т трансперсон. психол., 2000.
8. Изард К. Психология эмоций. СПб.: Питер, 1999.
9. Кьеркегор С. Страх и трепет. М.: Республика, 1999.
10. Левченко Е. В. Психология познания в области психологии // Актуальные проблемы психологической теории и практики. Экспериментальная и прикладная психология. СПб.: Изд-во СПбГУ, 1995. Вып. 14.
11. МКБ-10. СПб.: Адис, 1994.
12. Мэй Р. Проблема тревоги. М.: Эксмо-пресс, 2001.
13. Немчин Т. А. Состояния нервно-психического напряжения. Л.: Изд-во Ленинград. ун-та, 1988.
14. Паскаль Б. Мысли. Малые сочинения. Письма. М.: НФ «Пушкин. б-ка»; Изд-во АСТ, 2003.
15. Собчик Л. Н. Введение в психологию индивидуальности. Теория и практика психодиагностики. М.: Ин-т прикладной психологии, 2000.
16. Фрейд З. Психология бессознательного. М.: Просвещение, 1989.
17. Хорни К. Невротическая личность нашего времени. СПб.: Питер, 2002.
18. Чернышева Е. В., Прядеин В. П. Личность осужденного: современные исследования. Екатеринбург, 2005.
19. Якобсон П. М. Психология чувств. М.: Изд-во Академии педагогических наук РСФСР, 1956.

ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 378.30

Е. А. Киндлер

ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЭСТЕТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ КУЛЬТУРОЛОГИИ¹

В статье предлагается авторский профессиональный подход к компетенции учителя культурологии, а также рассматривается сущность эстетической компетенции. Приводится пример изучения иррациональной философии культуры, даются способы усовершенствования процесса подготовки культурологов, сочетающие исторические, культурологические и историко-философские знания, применяемые для анализа культуры.

Ключевые слова: компетентность, профессиональные компетенции, учитель культурологии, эстетическая компетенция, иррационалистическая философия культуры, дискурсивное обучение.

Abstract – The paper presents a new professional approach to the competence of the teacher of culture studies and considers the essence of aesthetic competence. It gives an example of studying the irrational philosophy of culture. The paper shows how to improve the process of training of culture studies teachers. This method combines historic, cultural and philosophical knowledge used to analyse culture.

Index terms – competence, professional competence, teacher of culture studies, aesthetic competence, irrational philosophy of culture, discourse training.

Термины «компетентность» и «компетенция» в современной педагогике трактуются достаточно широко, что свидетельствует как о незавершенности теоретического осмысления проблемы, так и о новизне, многогранности и многоуровневости данных феноменов (см. фундаментальные разработки таких авторов, как Е. В. Сартакова, О. Н. Олейникова, А. А. Муравьева, Ю. В. Коновалова, В. В. Нестеров, А. С. Белкин, И. А. Зимняя, И. Г. Сенин, В. Е. Ефименко, Е. В. Бондаревская). Сегодня обосновывается возможность использования компетентностного подхода в системе подготовки специалистов различных областей, на его основе разрабатываются модели профессионального обучения. Сложность представляют гуманитарные дисциплины,

¹ Работа подготовлена в рамках аналитической ведомственной целевой программы «Развитие научного потенциала высшей школы», проект № 5886.

в которых выделение компетенций специалиста находится в тесной связи с качественной оценкой, свойственной гуманитарным наукам. Применительно к специальности «Культурология» трудности увеличиваются, во многом и потому, что до сих пор идут споры о проблемном поле науки, ее границах и, как следствие, о специфике профессии культуролога в современной России. Определение набора базовых и профессиональных компетенций учителя культурологии должно быть увязано, с одной стороны, с общими и специальными компетенциями культуролога, а с другой стороны – с компетенциями педагога. Проблема усугубляется не только отсутствием единого представления о системе методологических основ деятельности специалиста-культуролога, но и неопределенностью в вопросе о взаимосвязи культурологических и педагогических компетенций.

Разрешение указанных проблем требует анализа и систематизации компонентов культурологического знания, целей и задач образовательного процесса по подготовке специалиста, перспектив практической деятельности, основанных на системе ценностей. Объектом нашей систематизации выступали требования к обязательному минимуму содержания и уровню подготовки выпускников высшей школы, идеи, сформулированные философами и культурологами (В. Виндельбанд, В. Вунд, П. С. Гуревич, А. Г. Драч, Г. Зиммель, С. Н. Иконникова, М. С. Каган, С. Я. Левит, В. В. Осетров, Р. Риккерт, Л. Уайт, Л. А. Черная) и изучаемые в процессе профессиональной подготовки культурологов, а также учебные программы кафедр культурологии Уральского государственного педагогического университета и Санкт-Петербургского государственного университета культуры и искусств.

Мы представляем компетентность учителя культурологии как систему базовых компетенций, в которую входят общие (социальные, личностные, индивидуальные), специальные культурологические и педагогические (обучающая, воспитательная) компетенции.

Опираясь на разработанные в педагогической науке подходы к пониманию общих компетенций, обозначим и проанализируем специальные компетенции учителя/преподавателя культурологии.

Мы выделяем пять культурологических компетенций: понятийную, методологическую, историческую, эстетическую, знаковую.

Понятийная компетенция есть овладение теорией культуры. Она может быть охарактеризована двумя способами, причем в этой двойственности нет, на наш взгляд, противоречия: с одной стороны, это комплекс знаний, умений навыков, ценностей, сформированный в результате овладения остальными компетенциями, с другой – база для овладения ими.

Методологическая компетенция предполагает практику использования понятийной базы в анализе истории культуры и ее целостности. Она включает в себя знаниевые компоненты философско-культурологических дисциплин, обеспечивающих методологическую основу интерпретации явлений культуры (философии, социологии, психологии культуры, истории культурологической мысли), и владение базирующимися на них методами исследования культурных практик.

Историческая компетенция есть комплексное знание истории культуры, которое может быть дифференцировано на знание всемирной хронологии, антропологии, этнологии, истории мифологии, религии, изобразительного, музыкального, словесного, выразительного искусства.

Эстетическая компетенция представляет собою комплекс способностей творчески интерпретировать художественные произведения, определять их философское, этическое и эстетическое содержание, практически использовать философские представления о культуре в анализе тенденций искусства, его памятников, а также нравственное отношение к эстетическим феноменам действительности.

Знаковая компетенция – особый способ прочтения культуры посредством применения содержания таких дисциплин, как семиотика, лингвокультурология, этносоциолингвистика, психолингвистика, классические и современные языки.

Понимая вслед за А. С. Белкиным педагогическую компетенцию как «совокупность профессиональных полномочий, функций, создающих необходимые условия для эффективной деятельности в образовательном процессе» [3, с. 11], мы видим взаимосвязь культурологических и педагогических компетенций в установлении функциональной и методологической зависимости наук «культурология» и «педагогика».

Функциональная зависимость явствует уже из самого определения педагогики как науки о воспитании подрастающего поколения. Среди выделяемых в педагогической науке функций воспитания культурологическая составляющая занимает доминирующее место. Таким образом, педагогические компетенции расширяются через овладение культурологическими компетенциями.

Остановимся на методологическом аспекте. Основа методологии культурологии и педагогики наук – это принцип диалога. В первом случае содержание принципа раскрывается во взаимообучении учителя и ученика, во втором – во взаимообогащении культур. Таким образом, овладение педагогическими компетенциями ведет к овладению способностями обучать и воспитывать, а овладение культурологическими компетенциями – к активному включению специальных знаний и культуры личности в социальный контекст, их расширению через профессиональную деятельность.

Определив содержание общих и специальных компетенций, рассмотрим вопрос о ценностных основаниях компетенций. Современный словарь по профессиональному образованию определяет ценностные ориентации как «отражение в сознании человека ценностей, признаваемых им в качестве стратегических жизненных целей и общих мировоззренческих ориентиров» [15, с. 345]. Уместно посмотреть на саму категорию «ценность» в философско-культурологическом аспекте, что, безусловно, поможет в определении необходимых ориентаций культуролога в обществе постмодернизма. Обратимся к сущности позиций В. Виндельбанда, В. Вунда, Г. Зиммеля, Г. Риккерта, которые выступают как дискурс в современной культурологии. В. Вундт определил легитимность ценности через метафизические установки. Родственной в этом плане оказывается позиция В. Виндельбанда, настаивавшего на трансцендентальном характере ценности. Г. Зиммель считал данную категорию фундаментальным отношением, которое оказывает влияние на все остальные общественные отношения. Г. Риккерт говорил о ценности как о смыслообразующей объективной реальности, проявляющей себя в реальном психическом акте – суждении.

Таким образом, ценность представляет собою духовную реальность, опосредующую восприятие бытия, его интерпретацию через накопление и передачу жизненного опыта. В структуре компетенции ценностные ориентации могут выступать как компонент, который, с одной стороны, формируется, расширяется и корректируется приобретаемыми знаниями, умениями, навыками, а с другой – корректирует их приобретение и трансляцию.

В разработанных Государственным комитетом Российской Федерации по высшему образованию «Требованиях к обязательному минимуму содержания и уровню подготовки выпускников высшей школы по циклу «Общие гуманитарные и социально-экономические дисциплины»» в области культурологии отчетливо обозначены ценностные ориентиры, связанные с заботой о сохранении и приумножении национального и мирового культурного наследия. Это позволяет говорить о таких базовых ценностях культуролога, как толерантность и культурное самосознание. Они входят в состав исторической и знаковой компетенции культуролога, поскольку формируются через изучение достижений мирового искусства, верований, истории, обычаев, символов, кодов, языков различных культур.

Таким образом, компетентность учителя культурологии – это система знаниевых и операционных компонентов профессиональной деятельности, базирующаяся на конструктивных ценностных ориентациях, которая обеспечивает адекватное и всестороннее понимание феномена культуры, а также его трансляцию в образовательном процессе.

Особое место в ряду компетенций учителя культурологии занимает эстетическая компетенция.

Эстетическая компетенция – это комплекс способностей творчески интерпретировать художественные произведения, определять их философское и этическое содержание, практически использовать представления о культуре в анализе тенденций искусства, его памятников, – а также нравственное отношение личности к эстетическим феноменам действительности.

В нашем исследовании акцентируется внимание на эстетической компетенции – именно ее можно выделить как основу понимания других форм общественной реальности, поскольку само постижение культуры в образовательном процессе начинается, прежде всего, с интерпретации памятников искусства, а если смотреть более широко – со способности личности эмоционально-чувственно, а затем интеллектуально воспринимать мир через призму эстетического идеала.

Все же не представляется возможным феноменально отделить эстетическую компетенцию от других компетенций культуролога в силу исторической обусловленности эстетического, связи эстетики с философской методологией и символической природой данного феномена. Эти особенности обуславливают использование комплексного подхода.

Формирование эстетической компетенции в процессе преподавания философских дисциплин предполагает выявление педагогического потенциала философии, а также пути его реализации. Согласно позициям П. С. Гуревича и М. С. Кагана в структуре культурологического знания философия выступает как методология осмысления единства культуры во множестве ее проявлений. Соответственно педагогический потенциал философии может быть обозначен не только как общеметодологический, но и несколько уже – как позволяющий обучать студента теории и практике системного анализа социокультурных феноменов, предлагая способ осмысления эстетической реальности.

В качестве примера проанализируем педагогический потенциал иррациональной немецкой философии. Ее можно рассмотреть как одну из возможных форм для обучения теории и практике системного анализа социокультурных феноменов, позволяющую, с одной стороны, обращаться к парадоксальной эстетике XX в., а с другой – сочетать в анализе неклассическую и постнеклассическую парадигмы. В процессе педагогической интерпретации дискурса философии А. Шопенгауэра и Ф. Ницше, значительно определившего социальную и эстетическую реальность новейшего времени, лежит метод, который условно можно было бы назвать *дискурсивным обучением (изучением)*.

Сегодня дискурс является одним из главных объектов философских исследований (У. Эко, Ж. Бодрийяр, П. Серио, О. Русакова, Ж. Деррида и др.). Обобщение работ по дискурсологии позволяет определить парадигмы данного феномена.

1. Наличие в дискурсологии узколингвистических трактовок дискурса как актов речевой коммуникации, особых способов использования языка и расширенного семиотического, культурологического понимания феномена как матрицы, конструирующей мировоззрение и социальные практики, выделяющего диалогичность в качестве сущностной характеристики духовной жизни общества.

2. Потребность в различных, иногда противоречивых подходах исследования, поскольку реальность не существует вне дискурса и является многоаспектной.

3. Обнаружение в самой реальности бесчисленного множества разнонаправленных и разноконтекстных дискурсов, имеющих встречные пункты, присутствующих один в другом (например, невозможно говорить о присутствии арт- и медиа-дискурсов без исследования дискурсов культурно-мировоззренческих, и наоборот).

Мы вернемся к этим выводам при определении аспектов дискурсивной модели изучения иррациональной немецкой философии после обоснования возможности и необходимости их разработки.

В программах высшего образования по культурологии иррациональная немецкая философия обозначена как особый раздел. Проблемы данного раздела рассматриваются в цикле общепрофессиональных дисциплин: теории, философии, социологии культуры, истории культурологической мысли, разорвать смысловое единство которых оказывается нецелесообразным и практически невозможным.

Напротив, интеграционистский подход к определению целей и задач культурологии признан приоритетным в сфере формирования профессиональной компетентности и заложен в государственном образовательном стандарте, так как соразмерен с самим предметом дисциплины – культуры как единого поля человеческой деятельности. Несмотря на методологическую обоснованность, практическая реализация задач интеграции гуманитарного образования встречает значительные затруднения как на уровне междисциплинарного единства (недостаточная определенность в вопросе о взаимосвязи истории и теории культуры), так и на уровне единства в отдельной дисциплине.

Дискурсивная модель изучения истории культурфилософской мысли, основанная на выявлении типологических и генетических связей, остается объектом специализированных исследований, а не объектом изучения в выс-

шем, а тем более в среднем профессиональном и школьном образовании. Многочисленным выводам исследователей о сущности культуры, о бытии отдельных эстетических феноменов, как правило, не уделяется должного внимания в процессе преподавания. Это не дает возможности создать у будущих преподавателей культурологии системное представление о смыслах, лежащих в основе культуры, о ее логике, закономерностях развития. Следовательно, не появляются основы для формирования мотивации в изучении предметов гуманитарного цикла у студентов средних профессиональных учебных заведений («Основы философии», «Культурология», «Социология») и школьников («Обществознание»). Во многом это обусловлено тем, что студенты и учащиеся не связывают приобретенные и приобретаемые знания с будущей профессией, со своей жизнью, с формированием и становлением собственной системы ценностных ориентаций.

Тенденция предельной персонификации, основанная на принципе системной интерпретации философского наследия автора, или метод локализации проблемы, являющиеся, как правило, характерными для вузовского образования, если и оказываются функционально оправданными в решении задачи приобретения студентами общих знаний о предмете и объекте философии культуры, то встречают значительные затруднения при достижении цели – овладении методологической компетенцией. Студент усваивает схему философских идей какого-либо автора, но не в силах применить ее для осмысления многочисленных социокультурных проблем. Очень скоро в связи с неприменимостью забывается и сама схема.

Схематизация посредством предельной персонификации и локализации проблемы ограничивает и разрушает естественную логику аккумуляции смыслов в философской культуре, так как не учитывает двух аспектов: наличия разнородных, подчас противоречивых мировоззренческих принципов на различных этапах жизни и творчества автора и аксиологическую полипарадигмальность, противоречия внутри общественной реальности, социально-исторические изменения – все то, что порождает великое множество интерпретаций одного философского текста.

Многочисленные попытки вписать иррациональную философию в систему формальной логики остаются нереализованными, теория культуры А. Шопенгауэра и Ф. Ницше – впрочем, как и многих других авторов – не сводима к главным и второстепенным темам, принципиальным позициям по тем или иным вопросам.

Дискурс строится не на ограничении, а на расширении означаемого, его включении в новые контексты. Смысл дискурсивного выражения определяется через интерпретацию его контекстов, хотя и не равен ни одному из них. В связи с актуализацией герменевтической методологии

в педагогике и особенностями ситуации плюрализма в открытом обществе необходим выход к пониманию смысловой действительности в концепциях мыслителей, культурфилософских школ, направлений, т. е. пониманию того, *каким смыслом оказывается наполнен мир философа в контексте культурного существования, как соотносятся разнонаправленные смыслы и как возможно установление диалога между ними.*

Названный основополагающий принцип дискурсивной модели тесно связан с одним из главных принципов профессионального обучения культуролога – принципом преемственности и последовательности (В. В. Осетров).

Но вернемся к ранее сделанным выводам относительно природы дискурса и обозначим аспекты дискурсивной модели изучения иррациональной немецкой философии как средства реализации ее педагогического потенциала.

1. Следуя лингвистическим трактовкам дискурса как акта речевой коммуникации, особого способа использования языка, можно установить зависимость между текстами работ иррациональных философов и философскими, художественными текстами XX в. Предельная субъективность, использование слова в непривычных смыслах, эквилибристика понятий, игра выразительными средствами, интертекстуальность, символичность, афористичность, отказ от архитектурного построения работы (особенно отчетливо выраженные в работах Ф. Ницше) и другие особенности стиля немецких философов стали характерными чертами поэтики модернизма и постмодернизма. Преемственность в данном случае не сводится только к подражанию, хотя многие авторы стремились воспроизвести их манеру письма (например, А. Шестов). Изучение дискурса в этом контексте связано, прежде всего, с овладением знаковой компетенцией, которая дает возможность нового прочтения ранее известного студенту текста.

2. Рассмотрение дискурса А. Шопенгауэра и Ф. Ницше в расширенном культурологическом смысле открывает многочисленные возможности для осмысления студентом эстетической реальности: прочтение изобразительных, музыкальных текстов, написанных под влиянием иррациональной философии; понимание особенностей индо-буддистского типа культуры (А. Шопенгауэр), античности (Ф. Ницше) и христианской культуры. Иными словами, оно является одним из способов формирования эстетической и исторической компетенций.

3. Положение дискурсологии о многоаспектности реальности, требующей различных, иногда (или – как правило) противоречивых подходов исследования совпадает с содержанием иррациональной философии, в которой постулируется отказ от возможности единой логической интерпретации бытия, и отражает ситуацию с текстами А. Шопенгауэра и Ф. Ницше

в критической литературе – наличие широкого спектра оценок, подчас опровергающих одна другую, притом что опровержение не было целью. Использование дискурсивной модели изучения дает возможность формирования методологической и понятийной компетенций посредством разностороннего рассмотрения феномена иррационализма в теоретических курсах культурологии.

4. Основываясь на положениях о структуре дискурсов в изучении иррационализма – разнонаправленность, присутствие одного в другом, слабо- и сильноконтекстность – можно установить взаимосвязь между философскими идеями и современной социокультурной ситуацией: насколько актуален дискурс А. Шопенгауэра и Ф. Ницше, что представляет собою процесс аккумуляции смыслов их философии в истории, что позволяет говорить о различии формально близких к немецкому иррационализму текстов.

Таким образом, формирование эстетической компетенции возможно через сопоставительное толкование философского текста с контекстами, в которых мысль в той или иной степени разворачивается – уточняется и приобретает новые значения. К подобным контекстам относятся культурфилософские работы, тексты художественной культуры, созданные в XX в., а также некоторые социальные утопии и практики минувшего столетия.

Литература

1. Андреев А. А. Знания или компетенции? // Высш. образование в России. № 2. 2005. С. 3–11.
2. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. М., 1979.
3. Белкин А. С., Нестеров В. В. Педагогическая компетентность. Екатеринбург, 2003.
4. Бондаревская Е. В. Парадигмальный подход к разработке содержания ключевых педагогических компетенций // Педагогика. 2004. № 10. С. 23–31.
5. Виндельбанд В. Философия в немецкой духовной жизни XIX столетия // Избранное. Дух и история. М., 1995. С. 294–364.
6. Вунд В. Мировая катастрофа и немецкая философия // Фауст и Заратустра. СПб., 2001. С. 116–130.
7. Гуревич П. С. Философия культуры. М., 1995.
8. Деррида Ж. Эссе об имени. М.; СПб., 1998.
9. Делез Ж. Логика смысла. М., 1995.
10. Ефименко В. Уровни педагогической компетентности // Alma Mater: Вестн. высш. шк. 2004. № 10. С. 50–51.

11. Зиммель Г. Избранное: в 2 т. Т. 1. Философия культуры. М., 1996.
12. Иконникова С. Н. Культурология в системе гуманитарных наук: междисциплинарные взаимосвязи // Гуманитарии: ежегодник. СПб., 1995. № 1. С. 43–58.
13. Каган М. С. Системный подход и гуманитарное знание. СПб., 1995.
14. Осетров В. В. Преемственность философско-культурологических дисциплин в профессиональной подготовке будущего учителя культурологии: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2007.
15. Профессиональное образование: слов. М., 2004.
16. Риккерт Г. Науки о природе и науки о культуре // Культурология XX века. М., 1995.
17. Сартакова Е. В., Олейникова О. Н., Муравьева А. А., Коновалова Ю. В. Разработка модульных программ, основанных на компетенциях. М., 2005.
18. Терехов П. Педагогическая компетентность в сфере культуры // Высш. образование в России. 2003. № 3. С. 124–126.
19. Хабермас Ю. Философский дискурс о модерне. М., 2004.

ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ

УДК 618.3

М. В. Лапенюк

ОРГАНИЗАЦИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ НА ОСНОВЕ ШКОЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

Статья посвящена дистанционному обучению – технологическому аспекту создания обучающих курсов и дидактическим проблемам организации деятельности учащихся в сетях (самостоятельной и под руководством преподавателя). Освещены также вопросы преподавания посредством технологий дистанционного обучения и особенности взаимодействия учащихся между собой и с преподавателем.

Ключевые слова: дистанционное обучение, школьное образование, система дистанционного обучения (СДО), подготовка учителей, сетевые ресурсы.

Abstract – The paper deals with the issues of distance learning, such as technological aspects and didactic problems of organising students' activity in the Net (both under and without the teacher's supervision). It considers various forms of interaction of teacher and students, as well as of different students.

Index terms – distance learning, school education, Distance Learning System (DLS), teacher training, net resources.

1. Теоретический аспект построения школьной системы дистанционного образования

Информационно-коммуникационные технологии позволяют максимально быстро передавать любые формы информации в любую точку земного шара, повышают активную познавательную деятельность школьников в области учебного предмета путем расширения средств обучения за счет компьютерных коммуникаций, слайд-лекций, электронных учебников, справочников на CD, а также сетевых учебных материалов.

Система дистанционного обучения (СДО) достаточно широко развита применительно к вузовскому образованию. Что касается школьников,

СДО в России использовалась лишь для работы над конкретными «разовыми» проектами в рамках либо конкурсов школьных работ, либо подготовительных курсов для поступления в вуз.

Дидактические свойства сети Интернет активно применяются в учебном процессе российской высшей и общеобразовательной школы. Свойства эти хорошо известны, просты и включают в себя возможность публикации учебно-методических и организационных материалов, обеспечение доступа к ним, независимо от местоположения потребителей образовательных услуг, а также педагогическое общение в реальном и отложенном времени как в текстовом, так и аудио / видеоформатах.

В системах дистанционного обучения для общеобразовательных школ используются электронные учебные курсы. Электронный курс должен предоставлять информацию, организовывать познавательную деятельность учащихся по отдельным темам, разделам программы, соответствовать действующему учебнику, например при интеграции очных и дистанционных форм обучения. Если курс предназначен для взаимодействия преподавателя и обучаемого, то, соответственно, и требования к его организации, принципы отбора и структурирования материала, обеспечение контроля будут определяться особенностями этого взаимодействия. Если курс предусматривает самообразование, то отбор материала, его структурирование и организация будут существенно иными.

Школьная СДО соответствует нескольким целям обучения:

- освоение базового курса школьной программы для учащихся, по разным причинам не имеющих возможности посещать школу вообще или в течение какого-то отрезка времени;
- ликвидация пробелов в знаниях, умениях, навыках по определенным предметам школьного цикла;
- подготовка по отдельным учебным предметам к сдаче экзамена экстерном.

Не являются целями школьной СДО:

- углубленное изучение темы, раздела из школьной программы или внешкольного курса;
- подготовка школьников к поступлению в учебные заведения определенного профиля.

При разработке дистанционных учебных курсов необходимо учитывать возраст потенциальных обучаемых: это учащиеся 10-х и 11-х классов общеобразовательных школ. Стиль изложения, иллюстрирование курса, отбор содержания, задания, вся организация процесса обучения определяются возрастными особенностями обучаемых. И, наконец, следует учитывать технологическую основу обучения. Все разрабатываемые учебные

курсы используют дидактические возможности системы дистанционного обучения Naulearning [3]. Учебный материал размещен на сервере, соответствующим способом структурирован, иллюстрирован мультимедийными файлами, что в значительной степени облегчает его усвоение и осмысление. Предполагается также использование видеоконференцсвязи и сетевых сервисов для организации интерактивной дискуссии и эффективной обратной связи обучаемого с преподавателем.

1.1. Дидактические возможности СДО Naulearning для управления самостоятельной работой учащихся

Чтобы обучать в Интернете, необходимо иметь соответствующее программное обеспечение. Известно, что в российской образовательной практике использование интернет-технологий как для частичной поддержки очного учебного процесса, так и для дистанционного обучения без очного контакта базируется на программном обеспечении, которое можно либо купить, либо разработать самостоятельно путем «прямого» программирования, либо выполнить с помощью конструктора веб-сайтов.

В рамках школьной системы дистанционного обучения Чкаловского района г. Екатеринбурга используется программное обеспечение СДО Naulearning, которое является специально созданным коммерческим продуктом. Система Naulearning предназначена для разработки учебных курсов, проведения дистанционного обучения, управления учебным процессом и составления отчетности и может использоваться в качестве основной или вспомогательной среды обучения [2].

Naulearning предоставляет участникам учебного процесса богатый набор инструментов для выполнения таких задач, как разработка электронных учебных материалов; создание web-портала дистанционного обучения с настраиваемым дизайном; управление учебными группами; составление учебного плана; статистический учет посещений; тестирование слушателей; консультации преподавателей; планирование заданий; анонсы новостей; подборки полезных ссылок; опросы участников; обмен файлами; быстрый обмен сообщениями.

Объект «Учебный курс» – основной объект подсистемы обучения, который может включать в себя главу, урок, кадр, экзамен, практическую работу. Количество глав в каждом курсе, уроков в каждой главе, а также кадров в уроке определяется создателями курса. Массив материала можно разбить на дидактические единицы, дав в конце каждой из них контрольные вопросы на усвоение полученной информации. Экзамен можно провести в виде тестов с использованием вопросов различных типов: вопросы в закрытой и открытой формах (одиночный и множественный вы-

бор), установление соответствия или порядка. Выполнение практической работы – вид деятельности учащегося, результатом которого обычно становится создание и загрузка на сервер файла любого формата или создание текста непосредственно в системе Naulearning при помощи встроенного редактора. Контроль за выполнением учебного задания осуществляется сетевым преподавателем курса. Преподаватель следит за соблюдением сроков и качеством выполненной работы. Учащиеся пишут отчеты по заданию. Преподаватель может оперативно проверить сданные учеником файлы или тексты, прокомментировать их и, при необходимости, предложить доработать.

1.2. Средства сетевой коммуникации учащихся

Коммуникация субъектов учебного процесса осуществляется с применением следующих средств объекта «Курс»:

- «Новости» – создание новостей и публикации их на главной странице курса, что обеспечивает быстроту и эффективность донесения любой важной информации до каждого учащегося;
- «Форум» – поддержание форума учащихся, в котором обсуждаются проблемы, возникающие в ходе прохождения курса, и проходят консультации с сетевым преподавателем;
- «События» – календарное планирование учебных мероприятий (коллаквиумы, периоды сертификации, семинары) для каждого ученика; оперативное информирование всех участников курса или отдельных групп о текущих событиях с помощью сервиса рассылки;
- «Голосование» – создание интерактивных элементов, позволяющее каждому ученику принять участие в голосовании и наблюдать за ходом голосования и результатами (сколько человек проголосовало, количество голосов);
- «Задания к курсу» – возможность получения учащимися персональных учебных заданий.

Варьируя сочетания различных элементов курса, преподаватель организует изучение материала таким образом, чтобы формы обучения соответствовали целям и задачам конкретных занятий. Например, вопросы для обсуждения на семинаре-форуме, а также конкретная дата и время его проведения доводятся до учащихся заранее в разделе «Новости».

Таким образом, дидактические возможности программной среды системы дистанционного обучения Naulearning позволяют рекомендовать ее применение в общем образовании при внедрении интернет-технологий в учебный процесс.

1.3. Психологические особенности взаимодействия участников дистанционного обучения

Организация эффективный СДО должна учитывать как свойства телекоммуникационной среды, так и специфику поведения человека в этой среде [3].

При создании и внедрении дистанционных курсов необходимо принимать во внимание психолого-физиологические особенности восприятия человеком информации, представленной в визуальной форме. Другой особенностью общения по компьютерной сети является его вербальность. Текстовые коммуникации не обеспечивают необходимой динамики (возникают паузы между сообщениями вследствие набора текста), а также не позволяют передавать эмоции и интонацию. Голосовые коммуникации, напротив, создают непосредственное общение.

Поскольку участники дистанционных курсов не видят друг друга, они могут принять другие социальные роли. Таким образом, общение людей в сети часто заменяется на общение аватаров, т. е. сформированных ими самими образов, представляющих реального человека другим людям, присутствующим в том же «компьютерном» мире. Каждый аватар отражает не столько физические признаки общающегося, сколько его внутренний мир. В этом смысле Интернет является более благоприятной психологической средой для обучения и общения, чем обычная школа.

Однако в школьной системе дистанционного обучения, реализованной в соответствии с функциональными возможностями Naulearning, невербальное общение затруднено. Недостаток невербального общения следует компенсировать:

- включением в учебный план дистанционных занятий в режиме реального времени с использованием видеоконференцсвязи, а также неформальных мероприятий типа домашних страниц; обсуждением в чатах как учебной, так и неучебной тематики;
- организацией процесса обучения таким образом, чтобы все участники побывали во всевозможных ролях по отношению друг к другу.

Таким образом, в ходе проведения дистанционных курсов преподаватель может столкнуться с рядом психолого-педагогических проблем, обусловленных спецификой интернет-среды. Эффективность групповой деятельности «виртуального учебного сообщества» определяется конкретными результатами обучения в их соотношении с поставленными целями и задачами, а также удовлетворенностью членов группы.

1.4. Навыки современного сетевого преподавателя

Эффективность дистанционного обучения зависит

- от продуктивности взаимодействия преподавателя и обучаемого;
- используемых педагогических технологий;
- эффективности электронных учебных и методических материалов.

Педагогическое общение определяется как «взаимодействие педагога и учащихся, обеспечивающее мотивацию, результативность, творческий характер и воспитательный эффект совместной коммуникативной деятельности» [3]. В традиционном обучении учитель рассматривается как коммуникативный лидер, который предоставляет информацию, организует коллективную деятельность, регулирует взаимоотношения в коллективе, оценивает результаты усвоения знаний и умений.

Дистанционное обучение предполагает иную форму взаимодействия учителя и учащихся, учащихся между собой. Основными функциями преподавателя дистанционного обучения являются организация оптимальных виртуальных классов, мониторинг выполнения заданий, направленных на усвоение знаний и их проверку, создание у учащихся необходимого психологического настроя на восприятие информации, решение задач, сотрудничество. Таким образом, сетевой преподаватель должен владеть знаниями и умениями как в области информационных и сетевых технологий, так и в области педагогики и психологии. Особенно важными для работы в компьютерной сети являются следующие способности:

- преподавать учебные дисциплины с использованием передовых информационных, коммуникационных, мультимедийных, коллаборативных (совместная деятельность) и сетевых технологий;
- взаимодействовать в сети с участниками процесса сетевого обучения посредством использования передовых технологий (например, совместного создания веб-документов, решения задачи «мозговым штурмом», обмена файлами через сеть);
- быстро вовлекать учащихся в процесс электронного обучения;
- устанавливать контакты со всеми участниками процесса дистанционного обучения посредством сетевых сервисов (форумы, чаты, аудио- и видеоконференции, скоропечатание, скорочтение, сленг);
- адаптироваться к индивидуальным нуждам и потребностям обучаемых;
- создавать образовательный электронный ресурс, опираясь на знание требований к таким ресурсам и передовые технологии;
- управлять учебной группой при дистанционном обучении;
- мотивировать обучающихся к активной работе (деятельности) в системе дистанционного обучения.

2. Практическая реализация дистанционного обучения

Специалисты информационно-методического центра Чкаловского района г. Екатеринбурга в 2005–2006 гг. провели исследования с целью изучения потребностей школьников района в дистанционной форме получения среднего (полного) образования. Обнаружилось, что только в одном из семи районов города обучается на дому по состоянию здоровья более сотни детей, кроме того, более 30 школьников получают образование в форме экстерната и примерно третья часть школьников отсутствовала на занятиях более двух недель подряд по болезни в течение учебного года. Результаты исследований побудили специалистов районного отдела образования начать работу по созданию и внедрению в школах района системы дистанционного обучения. Задачами проекта являются:

1. Создание образовательного портала с современными электронными учебными материалами, а также средствами доступа к глобальным информационным ресурсам.

2. Внедрение в учебный процесс технологий дистанционного обучения, современных электронных учебных материалов и методик их применения, обеспечение их интеграции с традиционными учебными пособиями.

3. Подготовка педагогических, административных и инженерно-технических кадров образовательных учреждений и управления образованием, способных использовать в учебном процессе и управлении образованием новейшие образовательные и информационные технологии.

2.1. Деятельность творческого коллектива

Авторский коллектив, задействованный в проекте по созданию школьной СДО, состоит из восьми рабочих групп, разрабатывающих дистанционные учебные курсы по алгебре, русскому языку, литературе, экономической географии, химии, биологии, истории и физике. В рабочие группы входят учителя-предметники семи МОУ г. Екатеринбурга, специалисты районного отдела образования, преподаватели и студенты УрГПУ.

Совещания рабочих групп состоят из теоретической и практической частей. На прошедших совещаниях педагоги были ознакомлены с нормативно-правовой базой дистанционного обучения федерального и регионального уровней и обсудили структуру и функциональные возможности СДО «Naulearning».

Члены творческих групп и авторского коллектива выполняют определенные функции. Разработчики содержания осуществляют содержательное наполнение дистанционного курса, в том числе подбирают сценарии иллюстративного материала, выполняют совместно с руководителем-методистом структуризацию дистанционного курса. Сетевые преподаватели проводят

апробацию (экспериментальное внедрение) дистанционного курса, помогают методисту в создании соответствующих методических рекомендаций. Создатели мультимедийных приложений выполняют иллюстрации по сценарию разработчика. Руководители-методисты структурируют материал, готовят методические рекомендации, осуществляют координацию и контроль деятельности всех участников авторского коллектива.

В течение 2006–2008 гг. завершены следующие этапы создания школьных дистанционных курсов:

- определение целей, задач, структуры;
- содержательное наполнение по алгебре, русскому языку, литературе, экономической географии, химии, биологии, истории и физике в объеме 10-го класса общеобразовательной школы (анализ имеющихся материалов, поиск недостающих и т. п.);
- методическая обработка: разделение на учебные единицы, разработка методической системы для каждой единицы;
- создание иллюстраций (медиаприложений) по сценарию разработчиков.

Находятся в стадии разработки:

- техническая реализация: размещение электронных материалов дистанционного курса на сервере, наполнение медиаприложениями, необходимыми программными продуктами;
- экспериментальное внедрение.

К планируемым этапам относятся:

- анализ экспериментального внедрения дистанционных учебных курсов для 10-го класса общеобразовательной школы;
- доработка дистанционного курса;
- разработка методических материалов, сопровождающих дистанционный курс.

2.2. Экспертиза дистанционных курсов

Структурно-функциональный анализ выполняется руководителем проекта совместно со специалистом Чкаловского районного отдела образования.

В течение всего периода работы по созданию электронных учебных материалов на рабочих совещаниях учителей-предметников совместно со специалистами информационно-методического центра, районного отдела образования и преподавателями УрГПУ обсуждаются созданные электронные учебные материалы и, таким образом, проводится внутренняя (внутригрупповая) оценка размещаемых на сервере уроков. Экспертная оценка содержания учебных дистанционных курсов осуществляется в про-

цессе обсуждения материалов на методическом совещании районных ассоциаций учителей-предметников Чкаловского района г. Екатеринбурга не реже двух раз в год.

Экспертная оценка методики организации курса будет дана группой специалистов по методике дистанционного обучения, по тестированию и др. после анализа экспериментального внедрения.

2.3. Экспериментальное внедрение СДО в школах

В апробации СДО приняли участие семь общеобразовательных учреждений Чкаловского района г. Екатеринбурга. В 2008 г. специалистами районного информационно-методического центра было проведено исследование в 10-х классах школ-участников проекта с целью получения информации о школьниках, имеющих компьютеры с выходом в сеть Интернет. Учителя-предметники, работающие в этих школах, вели обучение по традиционной методике и в течение двух лет в рамках проекта разрабатывали содержание учебных курсов. На этапе апробации разработчики одновременно стали проводить обучение с использованием СДО и выступали в качестве сетевых преподавателей. Формированием групп и организацией дистанционного учебного процесса занимались преподаватели УрГПУ и специалист районного информационно-методического центра.

Выбор учебных дисциплин для апробации определялся как завершенностью учебного дистанционного курса, так и подготовленностью учителя-предметника к работе с использованием информационных технологий. Первые месяцы эксперимента позволили участникам проекта оценить степень собственной успешности в новых условиях обучения и уровень адаптированности к ним. Учащиеся, осваивавшие отдельные темы учебного курса с помощью сетевого ресурса, продемонстрировали весьма высокую степень успешности. Доля учащихся, получивших 4 и 5 баллов, составила 60%.

Данные опроса свидетельствуют, что 90% старшеклассников впервые получили опыт интернет-обучения. Общее впечатление от такой работы положительное: 85% респондентов нашли ее интересной.

Взаимодействие учителя и ученика посредством компьютера, в виртуальном пространстве Интернет, безусловно, одно из самых значимых новшеств, предоставляемых участникам образовательного процесса. Опыт эксперимента показывает, что преподаватели, приложившие усилия к организации учебного процесса в дистанционном режиме, добились существенных результатов и мотивированы к дальнейшим достижениям.

Литература

1. Бухаркина М. Ю., Моисеева М. В., Полат Е. С. Теория и практика дистанционного обучения: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений. М.: Издат. центр «Академия», 2004. 416 с.
2. Лапенюк М. В., Рожина И. В. Подготовка учителей к введению в школах системы дистанционного обучения // Инновац. технологии в педагогике высшей школы: материалы V Междунар. конф. Екатеринбург: Издат. центр УрГПУ, 2008. С. 235–241.
3. Лапенюк М. В. Школьная система дистанционного обучения: от проектирования к экспериментальному внедрению // Информатика и образование. 2008. № 9. С. 88–89.

КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

УДК 316.6

Г. В. Валетова

ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ МЕЖНАЦИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ У БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ СЕЛЬСКОГО ХОЗЯЙСТВА

В статье рассматриваются вопросы диагностики и анализируются результаты исследования уровня сформированности культуры межнационального общения у будущих специалистов сельского хозяйства. Представлена программа развития национального самосознания, ориентации на общечеловеческие ценности, интереса к культуре других народов, толерантного отношения к представителям иных национальностей, реализуемая в Ишимском сельскохозяйственном техникуме.

Ключевые слова: национальное самосознание, сельский социум, культура межнационального общения, полиэтничное общество.

Abstract – The paper gives the results of diagnostics of the level of cultural awareness of future agricultural specialists. It provides a programme of development of national consciousness, universal values orientation, interest to the culture of other nations, tolerance.

Index terms – national consciousness, rural society, culture of international dialogue, polyethnic society.

Полиэтнический состав населения России определяет потребность в государственной политике, способной обеспечить стабильность и устойчивость государства и общества. Важную роль в такой политике играет система образования. Учебное заведение выступает не только как образовательный институт, но и как фактор консолидации многонационального общества. К изучению данного вопроса обращались В. С. Библер, А. Н. Коган, З. Т. Гасанов, В. Г. Крысько, Э. А. Саракуев, Р. И. Кадиева, Р. И. Кусарбаев, Г. Н. Волков и др.

Одним из учебных заведений юга Тюменской области является Ишимский сельскохозяйственный техникум (далее – ИСХТ), занимающийся подготовкой специалистов аграрной сферы и выпустивший за 55 лет деятельности 24 тысячи специалистов. Поскольку примерный националь-

ный состав студентов техникума пропорционально отражает этнокультурную ситуацию сельского социума, он стал исследовательской базой нашей экспериментальной работы.

Численность населения сельских поселений юга Тюменской области – более 100 тысяч человек. Среди них русские составляют 90,42%, казахи – 3,79%, немцы – 2,04%, татары – 0,37%, армяне, белорусы, украинцы, чуваш и др. – 3,38%. Отношения между этими народами формировались на протяжении многих веков и являются достаточно стабильными. Но порой можно наблюдать примеры недостаточного знания культуры друг друга, предвзятости, настороженности в межнациональном восприятии, отсутствия толерантности, усиления роли национального начала в жизни русского населения, приводящие к нежелательным психологическим ситуациям. В сельской местности встречаются люди, не имеющие представления о межэтнических отношениях, проявляющие свою ограниченность при решении вопросов, требующих проявления способностей коммуникации в полиэтническом обществе, испытывающие затруднения в процессе межнационального общения. Пик негативного отношения к людям иной национальности приходится на возраст 18–22 лет. Исходя из этого мы определили возрастные границы участников эксперимента.

Работа со студентами ИСХТ дает возможность проверить эффективность формирования у них культуры межнационального общения (далее – КМО) и перенести полученные результаты в сельский социум, поскольку мы готовим их для профессиональной деятельности в сельской местности в условиях полиэтнического сообщества.

ИСХТ неоднороден в этнокультурном отношении. Анализ национального состава его студенческого коллектива на 1 сентября 2007 г. показал, что из 488 студентов, приехавших из сел юга Тюменской области и соседних регионов, русские составляют 90,1%, татары – 1,3%, немцы – 1,6%, казахи – 4,2%, представители других национальностей – 2,8%. Итак, по составу обучающихся это преимущественно «русское» учебное заведение. Однако в последние годы в ИСХТ поступает все больше абитуриентов других национальностей. Со студентами занимается многонациональный состав преподавателей: русские, украинцы, татары, немцы, белорусы, удмурты, башкиры, калмыки, казахи. Коммуникация между представителями разных национальностей происходит через преодоление социальных, психологических и этнических барьеров. В общение вступают студенты с различным жизненным опытом, сознанием, культурными и языковыми особенностями, по-разному оценивающие окружающую действительность. Интенсивное межэтническое взаимо-

действие и преподавателей, и молодежи делает актуальными проблемы формирования КМО.

Диагностика сформированности КМО у студентов проводилась на разных отделениях ИСХТ, исследовательской работой было охвачено 300 студентов 2–4-го курсов, в прошлом выпускников сельских школ. Из них 20 человек состоят в смешанных межнациональных браках. Анкетирование и опросы помогли выявить основные проблемы межнациональных семей: разные традиции, обычаи, отношения с родственниками, различия вкусов в национальных кухнях и др. Но сами же респонденты назвали и пути преодоления этих трудностей: время, опыт, принятие и совмещение традиций и обычаев.

В качестве показателей оценки сформированности КМО у будущих специалистов сельского хозяйства выступили модифицированные нами критерии О. Н. Поповой: мера выраженности национального самосознания, ориентация на общечеловеческие ценности, интерес к истории, литературе, культуре, науке других народов, отношение к представителям иного народа и его культуре, практические поступки [4].

С учетом данных критериев нами были выделены высокий, средний и низкий уровни сформированности у студентов КМО, определявшиеся по модифицированной комплексной методике, включающей вопросы анкетного и тестового характера (базой послужили методики Т. Макпарленда, Е. Б. Богардуса, Г. У. Солдатовой, Р. Ликерта, П. Степанова и И. Степановой). В качестве измеряемых показателей выступили критерии уровня сформированности КМО.

Результаты исследования оказались неоднозначными. Обнаружив в целом благоприятный фон межнационального общения, они в то же время выявили наличие определенных проблем в процессе взаимодействия, существующих на уровне стереотипов взаимного восприятия и целостного отношения к своему и другим народам. Этническое и общероссийское гражданское самосознание по всей выборке независимо от национальной принадлежности оказалось выражено слабо. Этнический аспект в социальных идентификациях своей личности имел какое-то значение только для русских (большинство использовали название своей национальности в самоопределениях) – 46% студентов указали, что они русские, граждане РФ. Лишь для одной трети (33,5%) собственная национальность – значимый фактор личностной идентификации. Большинство студентов в процессе общения и взаимодействия вряд ли задумываются о своей и чужой национальности.

Исследование выявило также выраженность различных чувств (превосходство, гордость, спокойствие, обида, стыд, вина и унижен-

ность) по отношению к своей национальности у представителей разных этнических групп (табл. 1). Обнаружилось, что положительно переживаемые чувства явно преобладают над негативными, и наиболее отчетливо это проявляется у русских и казахов. Большинство опрошенных отмечают наличие чувства превосходства по отношению к другим народам.

Таблица 1

Выраженность различных чувств по отношению к своей национальности у студентов – представителей разных этнических групп, %

№ п/п	Чувство	Национальность				
		Татары	Русские	Немцы	Казахи	Другие национальности
1.	Превосходство	42	60	44	45	34
2.	Гордость	78	70	67	72	68
3.	Спокойствие	70	65	100	70	65
4.	Обида	5	7	5	10	7
5.	Стыд	3	6	0	10	7
6.	Вина	4	6	0	9	3
7.	Униженность	11	6	6	6	3

Наиболее высокий уровень толерантности демонстрируют представители меньшинств. Наличие у русских и казахов чувства этнического превосходства вызывает озабоченность. Русские считают себя государствообразующей нацией, казахи полагают, что они имеют такой же статус. Это выражается в высокой оценке психологических и нравственных качеств собственного народа по сравнению с другими.

Негативные переживания в связи со своей национальной принадлежностью испытывает небольшое число опрошенных, считающих национальную принадлежность значимым фактором личностной идентификации, но и этот факт говорит о неблагополучии в сфере межэтнических взаимодействий.

Исследование КМО в области интереса к истории, литературе, культуре, науке других народов также выявило определенные особенности (табл. 2). Представленные результаты усреднены по семи параметрам.

Таблица 2

Интерес к культуре и науке других народов, %

Культура и наука	Проявление интереса				
	Татары	Русские	Немцы	Казахи	Другие националь-ности
Татарская	83	66,2	76,1	55	29
Русская	80	96	72	80	69
Немецкая	52	73	85	80	33
Казахская	53	81	60	92,6	26
Других на-родов	20,9	10,5	20,3	21,5	27,5

Итак, большинство студентов проявляют повышенный интерес к культуре собственного народа. Что касается культуры других народов, то усредненный показатель интереса к ней для студентов-татар – 51,48%, русских – 57,68%, немцев – 57,1%, казахов – 59,13%, других – 33,4%. Согласно полученным данным, наименьшую заинтересованность в культуре других народов проявляют представители группы «другие национальности». Как и следовало ожидать, лучше всего студенты знают русскую культуру (усредненный показатель равен 75,25%), затем немецкую (59,5%), казахскую (59,13%), татарскую (56,58%) и, наконец, культуру других народов (18,3%). Русские слабее всех знают особенности культуры других народов, при этом последние лучше знакомы с русской культурой. Интерес представителей больших наций к культуре других народов вообще весьма невысок. Этот явный недостаток влияет и на остальные параметры КМО.

Целостное восприятие и отношение друг к другу представителей разных наций изучалась также с помощью заданий «Как Вы относитесь к перечисленным народам?» и «Какие отношения с представителями каждой из перечисленных наций для Вас лично приемлемы?». В первом требовалось определить свое эмоциональное восприятие лиц, принадлежащих к каждой из выделенных национальных групп. Во втором нужно было указать допустимую для себя меру близости с лицами, относящимися к этим национальностям.

Самыми «предпочитаемыми» народами являются русские и немцы (индексы эмоционального восприятия 4,3 и 2,9). Привлекательность русских можно объяснить их численностью и высоким формальным статусом как основной нации. Кроме того, они обладают готовностью пойти на встречу, коллективизмом, свойственным сельчанам. Самыми непредпочи-

таемыми оказались представители других народов (1,9), что объясняется существованием различных предрассудков, недостаточным знанием особенностей их культуры. Наиболее ориентированы на межнациональное взаимодействие русские (2,6). Татары и казахи сдержанны в симпатиях, но готовы к сотрудничеству, симпатизируют всем эмоционально (2,2; 2,3). Представители всех групп лучше относятся к своей собственной нации и имеют отчетливые установки на взаимодействие в ее границах. Это нормальное явление с точки зрения КМО, так как некоторое предпочтение «своих» закономерно и является следствием существования самих наций и национального самосознания. У русских и немцев индекс эмоционального восприятия других народов ниже, чем индекс их восприятия другими народами (2,5; 4,3 и 2,7; 2,9). У немцев такая же ситуация наблюдается и по индексу установки на взаимодействие (2 и 3,2). У остальных народов зафиксировано равновесие показателей на фоне среднего их уровня.

Мы отмечаем, что в общих стереотипах восприятия разными народами друг друга есть слабые места и негативные моменты, требующие дальнейшего развития КМО. Остановимся на некоторых частных стереотипах интерпретации черт национального характера. Оценка лицами, принадлежащими к разным национальностям, выраженности отдельных психологических качеств в своей и в других нациях оказалась следующей. Опрошенные татары, русские и немцы выше оценивают свою нацию, казахи и представители других народов – русскую. Татары, немцы, казахи, представители других народов очень критичны в отношении всех, кроме русских, русские менее всех критичны в отношении других. Немцы и казахи высоко оценивают только самих себя и русских. Немцы имеют в среднем наименьший разрыв между самооценкой и внешней оценкой, у казахов он является большим, татары оценивают себя намного ниже, чем их оценивают представители других народов. Результаты говорят о наличии разных стереотипов восприятия и оценки своей нации и других. Чувствуется сильное влияние целостного отношения к тому или иному народу. Характер восприятия и отношения к той или иной нации влияет на частные стереотипы и оценку свойственных ей черт. Например, русские полагают, что почти все качества присущи и их народу, и другим, и оказываются более объективными. Татары считают себя гостеприимными, немцы – сдержанными и экономными, казахи – общительными, представители других народов – общительными и экономными. Казахи называют татар ненавязчивыми и трудолюбивыми, русских – общительными, немцев – ответственными и трудолюбивыми. Что касается немцев, то они считают татар смелыми, русских и казахов – общительными и мужественными.

Полученные данные по различным аспектам КМО, сложившейся в студенческой среде ИСХТ, являются противоречивыми. Юг Тюменской области – регион давнего взаимодействия русского, татарского, казахского и немецкого народов, многие десятилетия тесно проживающих на одной территории. Однако их представители нередко демонстрируют недостаточное знание культуры друг друга, предвзятость, настороженность в межнациональном восприятии, критичность в межэтническом оценивании. Так, низкий уровень сформированности КМО зафиксирован у 43,61% студентов, средний – у 36,52%, высокий – у 19,87%.

Ответы выпускников сельских школ свидетельствуют о том, что им присуща идея высокого уровня воспитания национального самосознания на основе народной культуры, традиций и обычаев. Жизнь в общении с природой, соседями, односельчанами, родственниками способствует развитию таких качеств, как искренность, отзывчивость, доброта, милосердие.

Народы России добиваются успехов в воспитании своих детей и подростков благодаря соблюдению социально-полезных обычаев и традиций предков, использованию примеров из жизни предыдущих поколений; опоре на силу общественного мнения. Эти факторы хорошо «срабатывают» в сельском социуме.

Россияне различных национальностей стараются привить своим детям фактически одни и те же навыки, воспитать одинаковые качества личности – трудолюбие и честность, уважение к старшим, почитание родителей, заботу о стариках, бережное отношение к родительскому дому и окружающей его природе и т. п., т. е. качества, которые составляют основу честного, порядочного и благородного человека, достойного гражданина России, ответственного за судьбы своей Родины и близких.

В рамках нашего исследования сельский социум рассматривается как базовый компонент целостной этнокультурной системы страны. Заселение и хозяйственное освоение любой территории представителями разных национальностей, а также соседство с районами традиционного проживания других народов всегда накладывают своеобразный отпечаток на национальный состав населения области, города, села. В настоящее время сельское население РФ сокращается. Прирост происходит лишь за счет мигрантов и беженцев. Приток в сельскую местность беженцев разных национальностей и в то же время миграция сельской молодежи в город приводят к нарушению стабильности в укладе сельской жизни и заставляют рассматривать проблему межкультурного взаимодействия с позиции не только социально-культурной, но и педагогической.

Эти факты повышают актуальность организации целенаправленной систематической работы по формированию КМО у студентов ИСХТ – жи-

телей сельской местности. Это заставило нас обратить внимание на необходимость развития некоторых компонентов КМО.

Для решения этой задачи необходимы следующие условия:

- обеспечение направленности образовательного процесса на формирование КМО специалистов на основе интеграции блоков общих гуманитарных, социально-экономических дисциплин;
- включение в учебный план ИСХТ элективного спецкурса «Формирование культуры межнационального общения и толерантности будущих специалистов сельского хозяйства».

Нами составлена и частично реализована программа работы по формированию КМО, которая позволяет положительно влиять на КМО студентов, а следовательно, и на КМО жителей села в дальнейшей жизни.

Цели программы:

- снабдить студентов необходимым теоретическим инструментарием;
- сформировать знания в области культуры мира и прав человека в современном обществе;
- познакомить с методами формирования КМО и профилактики экстремизма, привить уважение к правам человека и основным свободам всех людей, без различия по признаку расы, языка, национальной принадлежности, религии;
- научить обобщенным способам предотвращения и разрешения конфликтов, нравственным отношениям и нормам поведения в конфликтных ситуациях.

Программа функционирует на трех уровнях – учебной группы, учебного заведения, села.

На *уровне учебной группы* проведены диагностика степени сформированности КМО студентов, учебные занятия, мероприятия, направленные на формирование мультикультурных знаний и опыта межнационального общения: классные часы «Культура моего народа», «Встреча с почтеннейшими», праздник разноязычных семей «Семья вместе – душа на месте» и др. В этой группе проводился элективный спецкурс «Формирование культуры межнационального общения и толерантности будущих специалистов сельского хозяйства». Целью курса было формирование знаний о КМО, знакомство со способами толерантного поведения, обучение технологиям разрешения конфликтов.

Лекционный материал предлагался в виде проблемных лекций, лекций-бесед, способствующих активному усвоению материала, расширению круга мнений, опыта и знаний студентов в области исследуемой проблемы. Большая часть работы осуществлялась на семинарских занятиях. В рамках курса проводились проблемные дискуссии, анализировались си-

туации из жизни, выполнялись творческие задания, исследовательские проекты. Студенты работали с материалами хрестоматии «Человек в социальном пространстве», куда вошли произведения художественной литературы, раскрывающие проблемы взаимоотношений людей разных национальностей, рассказы нравственного содержания, библейские притчи и т. д. Построенные на их основе диспуты и дискуссии способствовали искоренению предубежденности, стереотипности мышления, неприязни, отчуждения, т. е. повышали уровень КМО. На занятиях развивалась положительная мотивация к участию в общении, вырабатывались способность к восприятию множественности истин, понимание необходимости согласования личных и общественных интересов.

Мы использовали нетрадиционные формы обучения, ролевые, имитационно-моделированные, оргдеятельностные игры, проектные разработки, которые помогали обобщить опыт по исследуемой проблеме, сформировать собственные убеждения, умения аргументировать свою точку зрения, принимать решения, слышать оппонента. Занятия были направлены на разрешение коммуникативных проблем в многонациональных студенческих коллективах, выявление существующих трудностей на селе, анализ особенностей сложившейся в сельском социуме КМО, развитие навыков межнационального общения студентов, обобщение положительного опыта многонациональных учебных групп, компаний, семей.

На уровне учебного заведения осуществлены работа с преподавателями; корректировка планов учебной и воспитательной деятельности по формированию КМО у студентов на основе принципа поликультурности, создание поурочных планов и планов внеучебных мероприятий; организована деятельность клубов «Факел», «Причал» и «Беседа»; налажена работа с представителями Дома национальных ремесел, Центров немецкой и польской культуры, Культурно-просветительского центра казахской культуры, Армянского творческого центра, Татарской общины. Студенческие конференции «Моя малая родина», «История, культура и проблемы народов нашего региона» оказали огромное влияние на формирование КМО у студентов ИСХТ. Целью конференций было воспитание основ межнационального взаимодействия; развитие сопричастного отношения к проблемам народов нашего региона. В рамках недели национальных культур «Старина Сибирская» студенты познакомились с национальными традициями, обрядами, играми, своеобразием быта других народов, жанрами устного народного творчества.

Важную роль в формировании КМО сыграли беседы, дискуссии, часы общения «Что заставляет человека быть толерантным», «Межкультурное понимание как основа толерантности» и др. в рамках работы клуба «Беседа».

Кроме того, мы организовали проведение всеобучей с родителями «Общее в судьбах и традициях народов Сибири», «Духовное здоровье нации».

Формирование представлений о КМО основывалось на взаимопроникновении различных отраслей знаний, в соответствии с пониманием В. И. Вернадского: «Рост научного знания в XX в. быстро стирает грани между отдельными науками. Мы все больше специализируемся не по наукам, а по проблемам. Это позволяет, с одной стороны, чрезвычайно углубляться в изучаемое явление, а с другой – расширять охват его со всех точек зрения» [3, с. 14].

Предметы интегрировались нами по принципу комплексного планирования наиболее важных задач обучения, воспитания и развития личности, активизации учебно-познавательной деятельности, формирования основных компетенций студентов, в том числе исследовательских навыков. При этом особое значение придавалось процессуальной стороне решения проблем, человеческим взаимоотношениям, приобретению социальных навыков.

В качестве механизмов интегрированных занятий выступили:

- согласованное во времени изучение отдельных учебных дисциплин, при котором каждая из них опирается на предшествующую понятийную базу и готовит обучаемых к успешному усвоению понятий последующей дисциплины;
- обеспечение преемственности и непрерывности в развитии понятий, согласно которому понятия, являющиеся общими для ряда дисциплин, от дисциплины к дисциплине непрерывно развиваются, наполняются новым содержанием, обогащаются новыми связями;
- единство интерпретации общенаучных понятий;
- исключение дублирования одних и тех же понятий при изучении различных предметов;
- осуществление единого подхода к раскрытию одинаковых классов понятий.

Примером межкультурной интеграции может служить семинарское занятие на тему «Социальные общности, этнонациональные отношения, социальные конфликты и способы их разрешения», для которого базовыми дисциплинами стали культурология и социология. Поскольку на данном интегративном уроке присутствуют несколько предметов, то основная цель работы студентов – выявление связей разных предметов в едином понятии.

Задача преподавателей интегрированного курса – научить будущих специалистов разбираться в сущности изучаемой проблемы. Эту задачу можно выполнить, добившись прочного усвоения студентами основ про-

филирующих дисциплин. В содержании интегрированного занятия образуется два слоя: «ядро» из знаний, источником которых является дисциплина культурология, и «оболочка», в которой знания из социологии, политологии, философии переплетаются между собой, будучи взаимосвязанными и взаимодополняющими.

На уровне села для жителей сельских поселений юга Тюменской области был прочитан курс лекций, проведены мероприятия для молодежи, в которых участвовали представители русской, немецкой, казахской и татарской национальностей, всего 221 житель села. ИСХТ приглашал специалистов из сельской местности для проведения мастер-классов по ткачеству, вышивке, вязанию. Была организована фольклорная экспедиция «Русская деревня».

Цель данной работы заключалась в том, чтобы научить молодежь наряду с развитием собственной национальной культуры понимать и ценить своеобразие других культур, воспитывать ее в духе мира и уважения всех народов, искоренять существующие в быту негативные представления о людях других национальностей.

На территории села Стрехнино Ишимского района нами был проведен фестиваль национальных культур «Радуга друзей», в котором приняли участие жители населенных пунктов Ишимского района. Семьи-участники, в том числе и студентов ИСХТ, проявили интерес к своим этническим истокам, описывали традиции и культуру своего народа, подготовили концертную программу. С особым азартом прошли конкурсы «Секреты национальной кухни», «Лейся, песня», «Национальный костюм». На фестивале было представлено 17 национальностей.

Забота и сохранение исторической памяти нации, активная пропаганда и популяризация достижений национальной культуры, литературы и искусства – результат формирования КМО на уровне села. Работая с будущими специалистами сельского хозяйства, мы пытаемся предотвратить возможные этнические конфликты в сельском социуме уже в ближайшем будущем. Выпускник – не просто профессионал, востребованный на рынке труда, обладающий целеустремленностью и желанием в дальнейшем совершенствовать свои знания, но и человек, считающийся с особенностями своего и чужого народа и уважительно относящийся к ним.

В ходе наших исследований мы обнаружили, что представители всех национальностей и этнических групп гордятся своей культурой, национальными традициями и обладают общностью в сфере этнических чувств.

Предложенная нами программа способствовала эффективному формированию КМО будущих специалистов сельского хозяйства в процессе профессиональной подготовки.

Подготовка специалистов, владеющих основами межнационального общения, не заканчивается с получением диплома. Выпускники ориентированы на то, чтобы систематически приобретать и обновлять специально структурированные знания из теории и практики межкультурного взаимодействия. Данные последних лет показывают, что не все выпускники ИСХТ вернулись в село, но те, кто остался, сохранили способность миропонимания, чувство социальной ответственности, стремление к мирным и дружеским отношениям с людьми других национальностей, приобрели умения и навыки межнационального общения с разнорациональной средой, способность влиять на социально-экономическое развитие села.

Литература

1. Джурицкий А. Н. Педагогика межнационального общения: поликультурное воспитание в России и за рубежом: учеб. пособие. М.: Сфера, 2007. С. 117.
2. Валицкая И. В. Поликультурное образование. Южно-Сахалинск, 2003. С. 28.
3. Итоги Всероссийской переписи населения 2002: стат. сб.: в XI ч. Ч. III: Национальный состав населения в Тюменской области / Территор. орган Федер. службы гос. статистики по Тюменской обл. Тюмень, 2005. 427 с.
4. Попова О. Н. Формирование у школьников культуры межнационального общения: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Волгоград, 2004. С. 12–14.
5. Солдатова Г. У. Психология межэтнической напряженности. М.: Смысл, 1996. 389 с.
6. Степанов П., Степанова И. Диагностика процесса воспитания в классе // Нар. образование. 2007. № 4. С. 208–216.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ

УДК 37.026

О. Ф. Шихова,
А. Б. Искандерова

МОДЕЛЬ АДАПТИВНОГО ОБУЧАЮЩЕГО ТЕСТА

В статье рассматривается технология конструирования адаптивных обучающих тестов на основе тезаурусного, компетентностного и таксономического подходов.

Ключевые слова: адаптивное обучение, адаптивный тест, модель адаптивного обучающего теста.

Abstract - In the paper we consider making adaptive educative tests based on thesaurus, competence and taxonomical approaches.

Index terms - adaptive education, adaptive test, model adaptive training test.

В современном профессиональном образовании выделяют две модели подготовки выпускника вуза [4]: адаптационную, направленную на его приспособление к условиям будущей работы, и модель профессионального развития, ориентированную на активность, способность принимать решения и нести ответственность за сделанный выбор. Научно-методическое обеспечение содержания второй модели профессионального образования, рассматриваемой в данной работе, основано на компетентностном подходе. В этом случае ведущей концепцией является компетентно-контекстное и личностно-развивающее образование. В соответствии с данной концепцией при обучении студентов все большую популярность приобретают технологии, ориентированные на потребителя образования. К таким технологиям относится и адаптивное обучение.

Адаптивное обучение – управляемый процесс активного целенаправленного взаимодействия педагогов и обучающихся, нацеленный на формирование у последних определенных знаний, умений, навыков, компетенций, предусматривающий дифференциацию функции целеполагания на каждом этапе обучения в зависимости от текущего уровня подготовленности обучающегося и адаптацию к нему инструментария обучения.

Вопросам адаптивного обучения посвящены исследования Л. С. Выготского, В. М. Кларина, А. В. Хуторского, Е. А. Ямбурга [3, 5, 8, 11] и других, заложившие идеи гуманизации образования, принципы развивающего, проблемного, эвристического, личностно-ориентированного обучения.

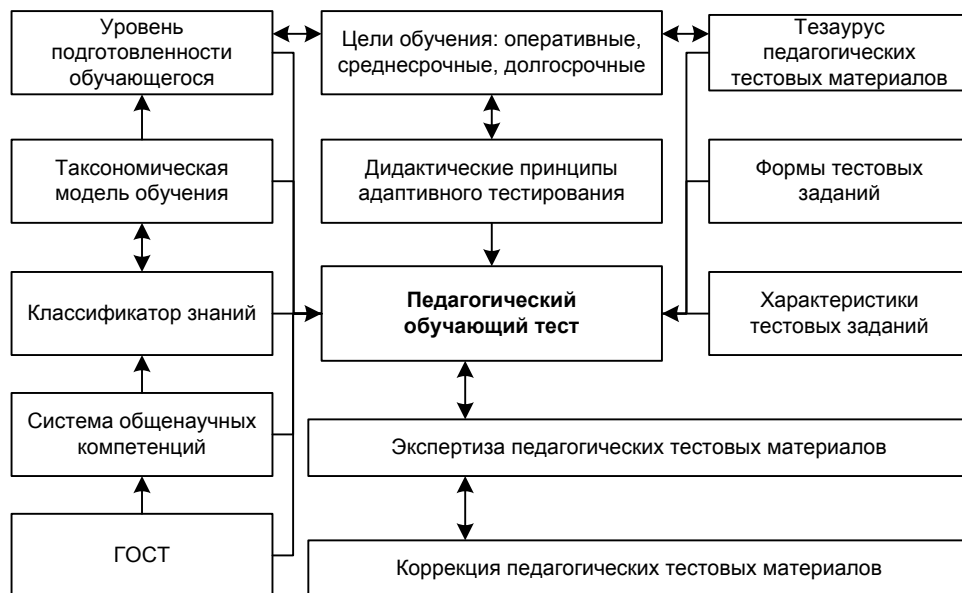
Главная педагогическая стратегия адаптивного обучения – стратегия сотрудничества, помощи, понимания, уважения, поддержки. Содержание и способы деятельности обучающегося в соответствии с этой стратегией максимально осмыслены, индивидуально значимы.

Одной из форм адаптивного обучения является *адаптивное тестирование*, при котором процесс предъявления тестовых заданий организован таким образом, что уровень трудности каждого из них соответствует уровню подготовленности обучающегося, т. е. принадлежит зонам его «ближайшего» и «актуального» развития [3, 9]. Адаптивное тестирование реализует принцип дифференциации и индивидуализации обучения, обеспечивает формирование индивидуальных образовательных траекторий.

Проблемы адаптивного тестирования в образовании и его роль в повышении качества подготовки студентов исследовались С. С. Андреевым, В. А. Исаевым, В. И. Нардюжеевым, М. Б. Челышковой, Т. И. Шамовой, А. Г. Шмелевым и др. В их работах рассмотрены теоретические и методологические основы алгоритмизации процессов выбора и предъявления заданий адаптивных тестов, вопросы оптимизации структуры и состава банка тестовых заданий, создания методики шкалирования результатов выполнения данного вида тестов. К главным функциям адаптивного тестирования в этих исследованиях отнесены диагностирующая, оценочная, корректирующая, развивающая, мотивирующая, прогностическая и обучающая функции. Однако при всей несомненной теоретической и практической значимости этих исследований и их важности в решении образовательных задач следует отметить, что одной из малоразработанных проблем в области адаптивного тестирования остается выявление структуры и содержания его обучающей функции, особенно значимой для создания оптимальных условий подготовки студентов.

Адаптивный контрольно-обучающий тест – система заданий возрастающей трудности, специфической формы, с заранее определенным уровнем трудности каждого тестового задания, позволяющая качественно и объективно оценить уровень подготовленности обучающихся и сформировать задаваемую структуру их знаний.

Рассмотрим предлагаемую нами модель разработки адаптивного обучающего теста (рисунок).



Модель разработки адаптивного обучающего теста

Одним из элементов модели являются *дидактические принципы* адаптивного обучения. Анализ научно-педагогической литературы показал, что к ним следует отнести ряд теоретических положений:

- центральной фигурой технологии адаптивного обучения в рассматриваемой модели профессионального развития является обучающийся, а учебный процесс направлен на содействие развитию его творческих способностей, формирование прочных базовых знаний, профессиональных компетенций;

- индивидуальный темп формирования структуры знаний и системы компетенций обуславливает выход каждого обучающегося на индивидуальный уровень развития, при этом сформированные в процессе адаптивного обучения структура его знаний и система компетенций должны быть соотнесены с государственным образовательным стандартом;

- глубокое усвоение базовых знаний обеспечивается за счет их универсального использования в различных ситуациях [1, 2, 8, 11].

Полагаем, что систему вышеизложенных принципов следует дополнить принципами научности, технологичности, заинтересованности.

Принцип научности является ведущим ориентиром при приведении содержания адаптивного обучения в соответствие с уровнем развития науки и техники, регулирует его этапы, цели и методы.

Принцип технологичности предполагает использование в процессе адаптивного обучения таксономических моделей, классификаторов знаний и способностей различного типа, тестовых и мультимедийных технологий, электронно-вычислительной техники.

Принцип заинтересованности предусматривает организацию учебно-познавательных дидактических игр (например, «Что? Где? Когда?», «Своя игра» и т. п.) как компонента адаптивного обучения, включающего элементы имитационного моделирования ситуаций реальной профессиональной деятельности.

Уровень реализации целей адаптивного обучения во многом определяется индивидуальными способностями обучающегося, сформированной к данному моменту структурой знаний и системой компетенций. Поскольку в любой студенческой группе обучающиеся имеют различный уровень подготовленности, то цели адаптивного обучения следует подразделять на *оперативные, среднесрочные и долгосрочные*.

Оперативные цели удовлетворяют принципу «здесь и сейчас». Они обусловлены непосредственно уровнем подготовленности студента.

К среднесрочным целям обучения мы относим формирование структуры знаний и системы компетенций обучающегося в рамках изучаемой дисциплины на основе *таксономического и тезаурусного* подходов.

Термин «тезаурус» имеет греческое происхождение (*thesaurus* – сокровищница, запас, клад) и был введен в педагогику Л. Т. Турбовичем в его информационно-семантической модели обучения [7]. Учебный таксономический тезаурус рассматривается как множество учебных дескрипторов (терминов, понятий, ключевых слов и т. п.) и множество связей между ними, сопряженных с таксономической моделью уровней обученности (В. П. Беспалько, В. С. Аванесова, В. Bloom, R. Gagne и др. [2, 6]). Он содержит понятия различных уровней, что позволяет получить их иерархическую классификацию.

Тезаурусный подход при конструировании тестовых заданий требует тщательного отбора, структурирования, классификации учебного материала. Фундаментом классификации может стать классификатор знаний, разработанный В. С. Аванесовым на основе идей, которые предложили в своих работах В. Bloom и R. Gagne [1]. Фрагмент варианта классификатора, адаптированного для раздела вузовского курса общей физики «Электромагнетизм», представлен в табл. 1. Приведенная классификация не является жесткой, она может быть адаптирована к любому учебному предмету путем замены одних видов знаний другими, объединением их в различные группы, расширением или сокращением представленной номенклатуры. Использование данной классификации позволяет более аргументиро-

ванно подойти к отбору тестовых заданий для адаптированного обучающего теста и соотнести его с уровнем подготовленности обучающегося.

Таблица 1

Фрагмент классификатора знаний

№ п/п	Виды знаний	Предметные компетенции
1.	<i>Фактуальные</i> (знание физической терминологии, определений)	Знание терминов (заряд, напряженность, потенциал и т. д.), определений, формул, фактов, событий, имен ученых
2.	<i>Сравнительные</i> (знание свойств, противоречий, области применения)	Умение сравнивать факты, события, объекты (например, знать свойства заряда; отличия реального диэлектрика от идеального и т. п.), интерпретировать учебный материал, выделять противоречия
3.	<i>Классификационные</i> (обобщенные, системные знания)	Способность выделять части целого, выявлять связи между ними, осознавать принципы организации целого, понимать принципы классификации (например, классификации веществ по электрическим свойствам)
4.	<i>Ассоциативные</i> (по аналогии; на основе связи, образованной между двумя и более представлениями, фактами, событиями и т. п. при их частичном сходстве)	Умение находить сходные свойства предметов, явлений, процессов (например, в электронной теории электропроводности металлов электроны в проводнике ассоциируются с молекулами идеального газа и т. д.), использовать знакомые понятия и принципы в новых ситуациях

Долгосрочные образовательные цели ориентированы на возможность применения полученных студентом знаний и сформированных у него компетенций при дальнейшем изучении смежных дисциплин или в профессиональной деятельности.

Особенностью адаптивного обучения является то, что реализация указанных целей в учебном процессе должна происходить одновременно и параллельно с процедурами контроля уровня подготовленности обучающихся. Это возможно, если конкретизация целей адаптивного обучения связана с разработкой тезауруса педагогических тестовых материалов, который представляет собой систему основных диагностируемых понятий, определений, законов и соотношений учебной дисциплины.

Важную роль в процессе адаптивного обучения с помощью обучающих педагогических тестов играет разнообразие форм тестовых заданий [1]. На наш взгляд, целесообразно использовать не только задания открытого и закрытого типов, но и задания на установление правильной последовательности, определение соответствия и др. Наш опыт показывает, что перспективным является и применение матричных тестовых заданий, при выполнении которых студент должен самостоятельно конкретизировать цели отдельных этапов тестирования и устанавливать логические схемы заполнения матриц. Пример тестового задания матричной формы на определение соответствия по курсу «Электромагнетизм» показан в табл. 2. Студентам предлагается заполнить пустые графы таблицы.

Таблица 2

Пример тестового задания матричной формы

Вид диэлектрика	Структурные единицы	Пример диэлектрика	Вид поляризации
Полярный	Диполи		
	Неполярные молекулы и атомы		Ионная
	Встроенные ионные субрешетки	Хлорид натрия	

Матричные тестовые задания позволяют формировать и оценивать «высшие звенья» в иерархии знаний (системные, методологические, алгоритмические и др.) и системе общенаучных компетенций.

Наш опыт показывает, что вырабатывать учебные компетентности выпускника вуза можно помимо других и тестовыми методами. Для этого необходимо применять критериально-ориентированные обучающие адаптивные тесты. В качестве критерия может выступать минимальный необходимый уровень сформированности знаний и умений, составляющих основу компетентности. Отметим, что применение тестов для формирования компетентности студента вуза вызывает определенные трудности, поскольку компетентности являются многоплановыми характеристиками качества подготовки, которые трудно полностью стандартизировать. Компетентностный подход на этапе проектирования тестов для адаптивного тестирования может быть заявлен как направление исследования. Формирование видов определенных компетенций можно осуществлять благодаря включению в адаптивный обучающий тест псевдотестовых заданий: ситуационных, цепных, эссе и т. п.

Приведем пример фрагмента псевдотестового задания ситуационной формы по курсу «Электромагнетизм» для студентов бакалавриата по направлению подготовки «Технологическое образование».

Определите правильный алгоритм действий.

1. В лабораторной работе требуется измерить силу тока на участке цепи. Для этого необходимо использовать:

а) омметр; б) амперметр; в) вольтметр; г) потенциометр.

2. Необходимый измерительный прибор подключается к участку электрической цепи:

а) последовательно; б) параллельно.

3. После подключения электроизмерительный прибор «заикаливает», для расширения его цены деления следует подсоединить к нему:

а) дополнительное сопротивление; б) шунт; в) диод; г) транзистор.

4. К участку электрической цепи, содержащей электроизмерительный прибор, выбранное (п. 3) подключается:

а) последовательно; б) параллельно.

Тесты, включающие задания различных форм и разной степени сложности, дают возможность охватить больший объем материала по конкретной учебной дисциплине, привнося разнообразие в процесс адаптивного тестирования и снижая утомляемость студентов.

Количественные характеристики тестовых заданий (уровень трудности, дифференцирующую способность и др. [9]) можно определить с помощью существующих логистических моделей теории тестов (авторы моделей – G. Rasch, A. Birnbaum и др. [9]).

Отметим, что на всех этапах разработки адаптивного обучающего теста целесообразно использовать метод групповых экспертных оценок [10], привлекая в качестве экспертов высококвалифицированных преподавателей.

Таким образом, функции тестовых технологий не ограничиваются вопросами диагностирования структуры знаний обучающихся, они могут быть успешно применены и в качестве элемента адаптивного обучения. В режиме такого обучения тест выполняет не только развивающую и прогностическую, но и оптимизационную функцию, так как оптимальный подбор тестовых заданий заставляет студентов действовать на пределе своих возможностей и обеспечивает максимально развивающий эффект, закрепляя установки на самообразование, самоутверждение и самоактуализацию [1, 9].

Литература

1. Аванесов В. С. Композиция тестовых заданий. М.: Центр тестирования МО РФ, 2002. 240 с.
2. Беспалько В. П. Понимание как педагогическая категория. М.: Педагогика, 1989. 190 с.
3. Выготский Л. С. Сочинения. Т. 1–6. М.: Педагогика, 1982–1984.
4. Зеер Э. Ф. Научно-методологическое обеспечение содержания профессионального образования на основе компетентного подхода // Инновационные процессы в сфере образования и проблемы готовности выпускника ссуза к профессиональной деятельности: материалы науч.-практ. конф. Ижевск: Проект, 2006. С. 3–8.
5. Кларин М. В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических школах. М.: Арена, 1999. 222 с.
6. Соколов В. М. Основы проектирования образовательных стандартов (методология, теория, практический опыт). М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 1996. 86 с.
7. Турбович Л. Т. Информационно-семантическая модель обучения. Л.: Изд-во ЛГУ, 1970. 133 с.
8. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Нар. образование. 2003. № 2. С. 64–68.
9. Чельшкова М. Б. Адаптивное тестирование в образовании (теория, методология, технология). М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2001. 165 с.
10. Черепанов В. С. Основы педагогической экспертизы: учеб. пособие. Ижевск: Изд-во ИЖГТУ, 2006. 124 с.
11. Ямбург Е. А. Школа для всех. Адаптивная модель. Теоретические основы практической реализации. М.: Новая шк., 1997. 352 с.

СПЕЦИАЛЬНАЯ КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА

УДК 371.9

И. К. Дробахина

КОМПЛЕКСНЫЙ ПОДХОД В РАЗРАБОТКЕ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ПРОГРАММ РЕАБИЛИТАЦИИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

В статье рассмотрены вопросы разработки комплексной программы реабилитации детей с ограниченными возможностями в условиях специализированного центра. Представлена структура программы реабилитации, составленная на основе применения комплексного подхода.

Ключевые слова: реабилитация, индивидуальная программа реабилитации, комплексный подход.

Abstract – The paper deals with the issues of a complex programme of rehabilitation of disabled children in a specialized centre.

Index terms – rehabilitation, personal programme of rehabilitation, complex approach.

В течение длительного периода государственная социальная политика в отношении детей-инвалидов была направлена в основном на социальную поддержку: выделение социальных пособий, установление различных льгот на жилье, проезд, учебу, коммунальные услуги, индивидуальные средства реабилитации, бесплатное обеспечение лекарственными препаратами, техническими средствами передвижения и др. В последние пять лет назрела острая необходимость изменения общественного сознания и деятельности государственных учреждений всех уровней для максимально полной интеграции таких детей в общество и создания предпосылок к их независимой жизни.

Отечественная практика помощи детям с ограниченными возможностями здоровья и немногочисленные исследования (Л. И. Аксенова, В. М. Астапов, В. В. Коркунов, И. В. Тимофеева, Л. М. Шипицына) убедительно доказывают, что своевременно начатая и грамотно построенная комплексная реабилитация способствует ослаблению, а в некоторых случаях и преодолению имеющихся

у них отклонений, значительному повышению социальной активности, достижению более высокого уровня общего развития и социальной интеграции в образовательную среду. Без квалифицированной, специально организованной реабилитации ребенок-инвалид не способен успешно осваивать систематические образовательные программы любого уровня и направленности.

Важнейшими задачами современной системы реабилитации детей с ограниченными возможностями является обеспечение комплексности, которая предполагает:

- анализ диагностической информации о ребенке и оценке его реабилитационного потенциала;
- прогнозирование и разработку индивидуальных программ реабилитации;
- качественный характер реализации коррекционно-развивающих и восстановительно-реабилитационных программ, требующий участия семьи, необходимых специалистов как в учреждении социальной защиты, так и в системах образования, здравоохранения, культуры и спорта;
- мониторинг качества оказанных воздействий (услуг) и оценку эффективности реабилитации.

Комплексный подход, по мнению исследователей (В. И. Загвязинского, А. А. Северного, В. И. Слободчикова, Л. М. Шипициной и др.), оказывает прямое воздействие на эффективность реабилитационного процесса. Эффективный результат может быть получен только при условии взаимосвязи и согласованности действий всех участников реабилитации: медиков, психологов, педагогов, социальных работников, других специалистов и семьи.

К числу первоочередных задач современной специальной (коррекционной) педагогики относится изучение инновационных направлений создания оптимальных условий для профилактики и успешной коррекции нарушений в развитии ребенка, воспитания и обучения, социальной адаптации и интеграции в общество лиц с ограниченными возможностями.

В последние годы в Свердловской области создана сеть государственных детских реабилитационных центров, направленных на обеспечение комплексной реабилитации детей-инвалидов. В основание комплексной работы положены индивидуальные программы реабилитации инвалида, введенные в практику деятельности реабилитационных учреждений Минтрудсоцразвития Российской Федерации (Постановление № 14 от 14 декабря 1996 г.). Однако до настоящего времени остаются не до конца разработанными модель детского реабилитационного центра и содержание индивидуальных программ реабилитации ребенка-инвалида. Указанные обстоятельства обусловили направление проведенного нами опытно-поискового исследования.

Исследовательской базой нашей работы стал реабилитационный центр для детей и подростков с ограниченными возможностями «Росток» г. Каменска-Уральского Свердловской области (далее – Центр), обеспечивающий реабилитацию детей-инвалидов, проживающих в черте города и обучающихся в системе дошкольного и школьного образования.

Нозологические исследования, проводимые специалистами Центра в течение 2005–2007 гг., показали, что количество детей, нуждающихся в различного вида реабилитационных услугах, неуклонно растет. Так, если в 2005 г. нуждались в реабилитации 446 человек, то в 2007 г. их количество возросло до 500. Стабильно высоким остается процент детей с последствиями детского церебрального паралича (ДЦП), резидуальной церебральной недостаточностью, психическими отклонениями в развитии. При этом отмечается количественное увеличение указанных категорий детей в интересующей нас возрастной группе. Так, количество детей с ДЦП возросло за три года на 40 человек, с резидуальной церебральной недостаточностью – на 35. Отмечается также рост детей-инвалидов с пороками сердца и других внутренних органов.

Обследование специалистами Центра детей, нуждающихся в реабилитации, показало также, что значительная их часть наряду с ведущим дефектом имеет различные сопутствующие отклонения и нарушения в области сенсомоторных, психофизических и интеллектуальных функций (60,6%) (табл. 1).

Таблица 1

Сопутствующие нарушения и отклонения в развитии обследованных детей

Характер нормативного, нарушенного или отклоняющегося развития	Количество обследованных, %
Нормативное развитие сенсомоторики, высших психических функций	39,4
Парциальная несформированность высших психических функций	23,8
Тотальное недоразвитие	19,6
Низкий средний уровень интеллектуального развития	5,3
Задержанное развитие	8
Искаженное развитие	1,8
Поврежденное развитие	1,4
Дефицитарное развитие	0,7
Дисгармоническое развитие	0,0
Итого	100

Было также установлено, что нормативная речь присутствует только у 25,9% детей, а 74,1% нуждаются в логопедической помощи. Обращает на себя внимание разнообразный характер речевых расстройств (табл. 2).

Таблица 2

Речевые нарушения у обследованных детей

Характер нарушения	Количество обследованных, %
Несформированность языковых и речевых средств	46,7
Нормативное развитие речи	25,9
Задержка речевого развития (до 3 лет)	13,1
Общее недоразвитие речи III уровня	5,8
Фонетико-фонематическое недоразвитие речи	4,7
Общее недоразвитие речи I-II уровня	2,3
Фонетическое недоразвитие речи	1,5
Итого	100

Как показывают приведенные данные, а также информация, представленная специалистами всех имеющихся в учреждении профилей (дефектологом, социальным педагогом, педагогом дополнительного образования, врачом ЛФК), разнообразный характер нарушенного и отклоняющегося развития детей предполагает разработку таких индивидуальных программ реабилитации, которые бы учитывали характер основного инвалидирующего признака и квалифицировали имеющиеся у каждого ребенка сопутствующие отклонения в развитии.

Нами предложена модель комплексной медико-социально-психолого-педагогической реабилитации детей с ограниченными возможностями в условиях специализированного центра (табл. 3).

Таблица 3

Модульно-уровневая структура реабилитационного центра

Уровень	Модуль
1	2
Ребенок	Социально-психолого-педагогическая помощь
	Медико-социальная реабилитация
	Творческая реабилитация
	Культурно-досуговая реабилитация
	Спортивно-оздоровительная реабилитация
	Предпрофессиональная ориентация и адаптация

Окончание табл. 3

1	2
Семья	Диагностико-прогностический
	Консультативный
Специалист	Научно-методический
Учреждение	Организационно-управленческий
	Информационно-аналитический
	Межведомственное взаимодействие
Общество	Связи с общественностью

Общетеоретическое осмысление ключевых вопросов комплексной реабилитации детей с ограниченными возможностями в Центре «Росток» г. Каменска-Уральского, по нашему мнению, возможно только в рамках междисциплинарного подхода (межведомственного взаимодействия с учреждениями образования, здравоохранения, культуры и спорта), поскольку позволяет обеспечить системность, комплексность и непрерывность реабилитации. Сегодня именно в учреждениях социальной защиты существует возможность объединить ресурсы педагогического, психологического, медицинского и социального взаимодействия.

В соответствии с этим в структуре деятельности реабилитационного Центра выделилась одна из наиболее существенных функций – оценочно-диагностическая, которая со всей очевидностью способствует прогнозированию и планированию работы с реабилитируемыми и осуществлению мониторинга результатов реабилитации в отношении каждого ребенка. Организация подобного рода работы основывалась на принципах комплексности, всесторонности и целостности обследования детей разными специалистами (медицинскими работниками, психологом, педагогом-дефектологом, логопедом, социальным педагогом), а также системного качественно-количественного анализа результатов, получаемых при первичных, промежуточных и итоговых обследованиях. На основе такого обследования стало возможным оформление комплексного медико-социально-психолого-педагогического заключения на отдельного ребенка, положенного в основу индивидуальной программы реабилитации (ИПР).

Назовем основные принципы проводимой нами реабилитационной работы.

1. *Изменить само определение диагноза ребенка.* Это означает внимание, с одной стороны, к причинам нарушений, а с другой – к функциональным аспектам, т. е. к последствиям и ограничениям в жизни человека, вызванным его нарушениями. Оценка является и должна являться гипотезой о возможностях развития ребенка, которая постоянно дополняется и корректируется в процессе клинической работы.

2. *Применять комплексный подход к функциональным нарушениям ребенка и его проблемам.* Ребенок с нарушениями сталкивается с трудностями, которые специфическим образом приводят к тем или иным функциональным ограничениям активности или жизнедеятельности.

3. *Проводить программы индивидуальной комплексной помощи в сотрудничестве с родителями ребенка.* Родители становятся в буквальном смысле союзниками и сотрудниками, их знания о ребенке помогают дать оценку уровню и возможностям его развития.

4. *Расширить и отчасти изменить понятие реабилитации.* Если диагностическое описание ребенка дается исходя из его отклонений от нормы, это означает, что сама реабилитация базируется на некоем постулате «ненормальности». Такая исходная абсолютизация нормы стала моделью для многочисленных тренировочных программ в традиционной системе помощи инвалидам, тренировки речи, моторики и т. д. Успехи ребенка считаются не успехами, а неудачами, поскольку объектом для сравнения оказывается нормальный ребенок, а не ребенок с нарушениями.

Разумеется, часть программы составляют традиционные компоненты, однако основной ее целью является не достижение определенного уровня развития или умений ребенка, а создание коммуникативных связей, помогающих ребенку и родителям активно и с удовольствием включиться во взаимодействие с внешним миром.

Комплексное заключение относительно каждого ребенка включает:

- оценку состояния развития ребенка в целом с учетом развития отдельных функций и отнесение к определенному типу отклоняющегося развития;
- выявление первичного нарушения, природы дефекта, его обусловленности, оценку деятельностных функций ребенка;
- определение потенциальных возможностей ребенка, прогноз развития и программирование путей реабилитации в условиях Центра, образовательного учреждения и семьи, выработку алгоритмов действий для специалистов.

В исследовании применялись следующие методы:

- анамнестический (выделение диагностически значимых аспектов развития ребенка);
- анализ медицинской и педагогической документации;
- экспериментальные медицинские и психолого-педагогические методы: нейрорегуляторные, психомоторные исследования, обследование познавательной деятельности, базовых составляющих психического развития ребенка (произвольности психической активности, пространствен-

но-временных представлений, аффективных регуляций), высших психических функций, эмоционально-мотивационной и волевой сферы, уровня речевого развития, социально-бытовой и социокультурной ориентировки, уровня творческих способностей и сформированности продуктивной деятельности; отдельные нейропсихологические пробы;

- тестирование, опросы и анкетирование, определение детско-родительских отношений, выявление степени социального благополучия, статуса семьи.

Эффективность процесса реабилитации во многом зависит от уровня знаний о ребенке, умения осуществлять дифференцированный подход к нему. Эту задачу помогает решить всесторонняя диагностика, которая дает возможность получать данные о характере и динамике психического развития, личностных особенностях ребенка, состоянии его здоровья и социального благополучия.

Рассмотрим этапы программы развития ребенка с ограниченными возможностями.

1. Сбор информации: первичная диагностика соматического, психического, социального здоровья.

2. Анализ полученной информации. На основе анализа определяется приоритетность неотложной и необходимой помощи: психолого-педагогическая поддержка, социальная помощь, медицинское вмешательство.

3. Совместная выработка рекомендаций для ребенка, родителей, педагогов, специалистов; составление плана комплексной помощи для каждого ребенка.

4. Консультирование всех участников комплексной реабилитации о путях и способах решения проблем ребенка.

5. Решение проблем, т. е. выполнение рекомендаций каждым участником реабилитационного процесса.

6. Анализ выполненных рекомендаций всеми участниками. (Что удалось? Что не получилось? Почему?)

7. Корректировка плана комплексной реабилитации, прогнозирование дальнейшего развития ребенка. (Что мы делаем дальше?)

Все этапы условны, поскольку у каждого ребенка своя проблема и ее решение требует индивидуального комплексного подхода, заинтересованности и эффективной мотивации всех участников процесса: ребенка, родителей, педагогов, психологов, медиков, узких специалистов.

В процессе опытно-поисковой работы нами разработано примерное содержание комплексной ИПР (табл. 4). Она составлена по блочно-модульному типу и включает в себя четыре функциональных блока: диагностико-прогностический, программирования индивидуальной реабилитационно-восстанови-

тельной и коррекционно-развивающей работы, содержания реабилитационно-восстановительной и коррекционно-развивающей работы и аналитический блок. В каждом блоке выделено четыре модуля: клинический, психологический, педагогический и социальный. Такой подход наиболее полно отражает комплексный характер реабилитационной работы с ребенком.

Таблица 4

Примерное содержание индивидуальной комплексной программы реабилитации ребенка с ограниченными возможностями

Модули 1	Специалисты 2	Направления работы 3
<i>1. Диагностико-прогностический блок</i>		
Клинический	педиатр, невролог, врач ЛФК, физиотерапевт, психиатр	<ul style="list-style-type: none"> ● сбор анамнестических данных, указывающих на причину нарушенного развития ребенка; ● оценка неврологического, общесоматического и психофизического развития ребенка
Психологический	психолог	<ul style="list-style-type: none"> ● сбор анамнестических данных, характеризующих психофизическое состояние ребенка; ● диагностика базовых составляющих психического развития; ● диагностика психических познавательных процессов; ● выявление индивидуальных психологических особенностей личности
Педагогический	дефектолог, логопед, педагог дополнительного образования	<ul style="list-style-type: none"> ● сбор анамнестических данных, характеризующих динамику психофизического развития ребенка; ● диагностика базовых составляющих психического развития; ● диагностика уровня развития познавательных процессов; ● диагностика уровня речевого развития; ● выявление уровня сформированности программных ЗУН; ● выявление уровня сформированности творческих способностей
Социальный	социальный педагог, воспитатель, специалист, по социальной работе	<ul style="list-style-type: none"> ● выявление уровня сформированности социально-бытовых, социокультурных навыков; ● сбор данных, характеризующих уровень социализации и адаптации ребенка; ● сбор данных о социальной ситуации развития ребенка

Продолжение табл. 4

1	2	3
<i>2. Блок программирования индивидуальной реабилитационно-восстановительной и коррекционно-развивающей работы</i>		
Клинический	педиатр, невролог, врач ЛФК, физиотерапевт, психиатр	<ul style="list-style-type: none"> ● выбор адекватных восстановительных мероприятий; ● рекомендации по абилитации/реабилитации ребенка с учетом его психофизического состояния; ● анализ социальной ситуации развития, определение возможности включения родителей в процесс абилитации/реабилитации
Психологический	психолог	<ul style="list-style-type: none"> ● анализ нарушенных и сохранных звеньев познавательной деятельности и выбор приоритетных направлений абилитационной/реабилитационной работы; ● индивидуальные рекомендации по коррекции и развитию; ● анализ индивидуально-психологических особенностей личности ребенка и выбор стратегии помощи в случаях дезадаптации; ● анализ социальной ситуации развития, определение возможности включения родителей в процесс абилитации/реабилитации
Педагогический	дефектолог, логопед, педагог дополнительного образования	<ul style="list-style-type: none"> ● анализ нарушенных и сохранных звеньев познавательной деятельности и выбор приоритетных направлений абилитационной/реабилитационной работы; ● анализ уровня развития всех структурных компонентов речи и языка и выбор адекватных путей развития и коррекции; ● анализ уровня развития творческих способностей и выбор стратегии и путей развития и коррекции; ● анализ социальной ситуации развития, определение возможности включения родителей в процесс абилитации/реабилитации
Социальный	социальный педагог, воспитатель, специалист по социальной работе	<ul style="list-style-type: none"> ● анализ уровня социально-бытового, социокультурного развития и выбор адекватных путей развития и коррекции; ● анализ социальной ситуации развития, определение возможности включения родителей в процесс абилитации/реабилитации

Продолжение табл. 4

1	2	3
<i>3. Реабилитационно-восстановительный и коррекционно-развивающий блок</i>		
Клинический	педиатр, невролог, врач ЛФК, физиотерапевт, психиатр	<ul style="list-style-type: none"> ● психогигиена, психопрофилактика (нарушений зрения, слуха, костно-мышечной системы, соматики; поведения, переутомления); ● осуществление восстановительных и реабилитационных мероприятий (проведение лечения медикаментозными и немедикаментозными средствами: физиолечение, фитотерапия, массаж, ЛФК, бассейн); ● консультирование и своевременное направление к врачам-специалистам
Психологический	психолог	<ul style="list-style-type: none"> ● повышение психологической компетенции родителей, специалистов, администрации; ● психологическое консультирование родителей, специалистов, администрации; ● психопрофилактика, психогигиена; ● развитие и коррекция базовых составляющих психического развития (произвольность психической активности, пространственных представлений, аффективных регуляций); ● коррекция ВПФ; ● коррекция личностных нарушений, негативных черт характера (индивидуальная и групповая); ● коррекция межличностных, детско-родительских отношений; ● социально-психологическая адаптация, социализация и расширение возможностей самореализации личности; ● обучение родителей психологическим методам и приемам работы дома
Педагогический	дефектолог	<ul style="list-style-type: none"> ● повышение специальной педагогической компетенции родителей, специалистов, администрации; ● педагогическое консультирование родителей, специалистов, администрации, профилактика; ● групповые и индивидуальные коррекционно-развивающие занятия; ● развитие общей моторики, зрительно-моторной координации, произвольной моторики; ● развитие и коррекция базовых составляющих психического развития (произвольность

Продолжение табл. 4

1	2	3
		<p>психической активности, пространственных представлений, аффективных регуляций);</p> <ul style="list-style-type: none"> ● формирование познавательной активности, познавательных процессов; ● расширение представлений о себе и окружающем; ● формирование конструктивной деятельности; ● формирование ВПФ (сравнение, анализ, синтез, обобщение, классификация); ● восполнение пробелов в знаниях, устранение трудностей в усвоении программы; ● обучение родителей методам и приемам коррекционно-развивающей работы дома
	логопед	<ul style="list-style-type: none"> ● повышение педагогической компетенции родителей, специалистов, администрации; ● консультирование родителей, специалистов, администрации, профилактика вторичных речевых нарушений; ● групповые и индивидуальные логопедические коррекционно-развивающие занятия; ● развитие общей моторики, зрительно-моторной координации ● развитие произвольной моторики, ритмики; ● формирование межполушарных связей (кинезиология); ● развитие артикуляционного праксиса, слоговой структуры; ● развитие мимической мускулатуры; ● формирование правильного произношения; ● развитие фонетико-фонематических процессов, звукового анализа и синтеза; ● формирование пассивного и активного словаря; ● развитие и совершенствование лексико-грамматической стороны речи; ● развитие навыков чтения и письма, профилактика дисграфии, дислексии; ● развитие пространственно-временных представлений; ● обучение родителей методам и приемам логопедической работы дома

Продолжение табл. 4

1	2	3
	педагог дополнительного образования	<ul style="list-style-type: none"> ● повышение эстетической компетенции родителей, специалистов, администрации; ● консультирование родителей, специалистов, администрации; ● групповые и индивидуальные коррекционно-развивающие занятия; ● формирование способности к творческой деятельности; ● эстетотерапевтические занятия (музыкотерапия, вокалотерапия, арттерапия, биокерамика, бумагопластика); ● обучение родителей творческим методам и приемам работы дома
Социальный	социальный педагог, воспитатель, специалист по социальной работе	<ul style="list-style-type: none"> ● повышение социально- педагогической компетенции родителей, специалистов, администрации; ● социально-педагогическое и социальное консультирование родителей, специалистов, профилактика, организация социально-правового и социально-экономического консультирования; ● групповые и индивидуальные развивающие занятия; ● развитие навыков самообслуживания, социально-бытовых, социокультурных навыков; ● расширение представлений о себе и окружающем; ● коррекция взаимоотношений и стиля воспитания; ● устранение конфликтных аспектов в работе с семьей; ● обучение родителей социально-педагогическим методам и приемам работы дома
<i>4. Аналитический блок</i>		
Клинический	педиатр, невролог, врач ЛФК, физиотерапевт, психиатр	<ul style="list-style-type: none"> ● оценка эффективности проведения лечебно-восстановительных и реабилитационных мероприятий; ● определение мер по дальнейшей реабилитации

Окончание табл. 4

1	2	3
Психологический	психолог	<ul style="list-style-type: none"> ● анализ динамики развития ВПФ (сравнительные и дифференциальные методы диагностики); ● оценка личностных изменений ребенка; ● уточнение или корректировка коррекционно-развивающей работы; ● оценка уровня адекватности отношения родителей к выявленным нарушениям; ● прогноз развития ребенка
Педагогический	дефектолог	<ul style="list-style-type: none"> ● анализ уровня сформированности познавательных процессов и причин, вызывающих трудности; ● определение дальнейших путей реализации индивидуальной коррекционно-развивающей и реабилитационной работы
	логопед	<ul style="list-style-type: none"> ● анализ уровня развития всех структурных компонентов речи; ● оценка эффективности применяемых методов и приемов работы с ребенком; ● определение дальнейших путей реализации индивидуальной коррекционно-развивающей и реабилитационной работы
	педагог дополнительного образования	<ul style="list-style-type: none"> ● анализ уровня сформированности творческих процессов и причин, вызывающих трудности; ● определение дальнейших путей реализации индивидуальной коррекционно-развивающей и реабилитационной работы
Социальный	социальный педагог, воспитатель, специалист по социальной работе	<ul style="list-style-type: none"> ● анализ уровня социализации и адаптации и причин, вызывающих трудности; ● определение дальнейших путей реализации индивидуальной коррекционно-развивающей и реабилитационной работы

Как показывает опыт, соответствующая предложенным рекомендациям организация работы по реализации ИПР дает положительные результаты. Так, из 343 детей, находящихся на реабилитации в Центре, в течение года показали положительную динамику по основным показателям реабилитации 42% в 2007 г. и 65% в 2008 г. (рис. 1, 2). Улучшение результатов реабилитации возросло в течение года с 10 до 45%, что обусловило снижение на 12% количества детей, у которых изменений в лучшую

сторону не произошло, и также на 12% – количества детей с незначительными улучшениями.

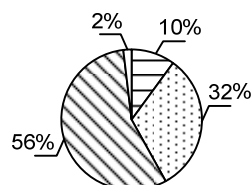


Рис. 1. Эффективность реабилитации детей-инвалидов в ГОУ СО-РЦ «Росток» в 2007 г.:

■ – улучшение; ■ – незначительное улучшение; ▨ – без изменений; □ – ухудшение

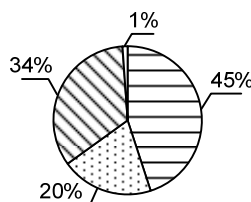


Рис. 2. Эффективность реабилитации детей-инвалидов в ГОУ СО-РЦ «Росток» в 2008 г.:

■ – улучшение; ■ – незначительное улучшение; ▨ – без изменений; □ – ухудшение

Анализ результатов проведенной работы позволяет сделать следующие выводы.

1. Применение комплексного подхода в реабилитации отвечает основным требованиям современной науки, поскольку дает возможность охватить все стороны развития личности ребенка и рассмотреть их во взаимодействии друг с другом. Согласно этому подходу, любое нарушение корректируется не само по себе, а как часть единого функционирующего организма.

2. Нарушение (двигательное, психологическое, речевое, соматическое) в значительной мере искажает процессы общения и социальной адаптации. Предлагаемая индивидуальная программа реабилитации значительно расширяет возможности лечебно-восстановительной и коррекционно-развивающей работы любого специалиста, структурирует и определяет область наилучшего применения реабилитационных приемов с целью воздействия на все стороны личности ребенка.

3. Совместная работа медиков, педагогов, психологов, специалистов по социальной работе позволяет получать более качественные результаты, тщательно и подробно диагностировать и составлять реабилитационные программы, проводить и отслеживать лечебно-восстановительный и коррекционно-развивающий процесс, вести документацию, осуществлять консультативную деятельность, предоставлять детям и родителям комплексную поддержку со стороны коллектива специалистов.

Мы полагаем, что комплексный подход в процессе помощи ребенку с ограниченными возможностями и его семье является необходимым условием разработки современной модели детского реабилитационного центра и содержания индивидуальной программы реабилитации, имеет огромную практическую значимость и может применяться не только как реабилитационная, но и как комплексная коррекционно-развивающая технология для детей «группы риска» в системе образования, здравоохранения и социальной защиты.

Литература

1. Вернер Д. Реабилитация детей-инвалидов. Руководство для семей, имеющих детей с физическими и умственными недостатками, работников местных служб здравоохранения и реабилитации. М.: Филантроп, 1995.
2. Исаев Д. Н. Психосоматическая медицина детского возраста. СПб., 1999.
3. Лильин Е. Т. Современные технологии реабилитации в педиатрии. М., 2000.
4. Особый ребенок. Проблемы и решения / под ред. Е. Т. Лильина. М.: АОЗТ «Антидор», 2002.
5. Федеральная целевая программа «Дети-инвалиды». Комплексная реабилитация детей с детским церебральным параличом: метод. рекомендации. М.; СПб., 1998.

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ

ИНФОРМАЦИЯ УРАЛЬСКОГО ОТДЕЛЕНИЯ РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ ОБРАЗОВАНИЯ (УРО РАО)

22 апреля 2009 г. состоялось заседание Бюро УрО РАО. Вступительное слово министра общего и профессионального образования Свердловской области А. Б. Соболева было посвящено основным направлениям сотрудничества Министерства с Уральским отделением Российской академии образования, связанным прежде всего с обеспечением интеграции науки и образования.

Первым согласно повестке заседания обсуждался вопрос **«Научные школы в контексте инновационной стратегии развития образования»**. С докладом «Об основных направлениях и результатах научно-исследовательской деятельности Пермской научной психологической школы» выступил член-корреспондент РАО, доктор психологических наук, профессор, директор Института психологии Пермского государственного педагогического университета (ПГПУ) Б. А. Вяткин. В докладе была представлена история развития научной школы, основателем которой является видный отечественный ученый-психолог Вольф Соломонович Мерлин. Деятельность Мерлина и его учеников всегда была связана с разработкой концепции интегральной индивидуальности, с изучением проблем индивидуального развития и саморазвития воспитанников дошкольных учреждений, учащихся школ, профессиональных училищ и вузов. Педагогическая проблематика остается приоритетом научной работы Института психологии ПГПУ на протяжении последних десятилетий. Психология индивидуальности – важнейшее направление современного «человекознания», так как исследования в этой области способствуют решению наиболее острых социально-прикладных задач: индивидуализации обучения школьников и студентов; подготовке молодежи к сознательному выбору профессии; становлению профессионала и его совершенствованию; оптимальному взаимодействию человека с техникой и другими людьми; адаптации индивидуальности к коллективу, к условиям труда; научной обоснованности профотбора, подбора и расстановки кадров; профилактике психосоматических расстройств и коррекции отклоняющегося поведения и многих других.

Сегодня развитие Пермской психологической школы идет по линии интеграция науки, образования и практики. Только за 2000–2006 гг. подготовлено и защищено по данной тематике 7 докторских и более 40 кандидатских диссертаций. Результаты исследований регулярно докладыва-

ются на конференциях и опубликованы в коллективных монографиях «Интегральная индивидуальность человека и ее развитие» (М., 1999), «Интегральная индивидуальность человека и ее развитие в профессиональном образовании» (Екатеринбург, 2000), «Полисистемное исследование индивидуальности» (М., 2005), «Пол и gender в интегральном исследовании индивидуальности» (Пермь, 2008). Кроме того, изданы монографии Хотинец «Этническое самосознание» (СПб., 2000), Волочкова «Активность субъекта и развитие учащихся» (Пермь, 2003), Исмагиловой «Психология стиля психологического общения» (Пермь, 2003), Хрусталева «Педагогическая одаренность» (Пермь, 2004); учебное пособие: Вяткина «Лекции по психологии интегральной индивидуальности человека» (М., 2007), Вяткина, Ждановой «Психология познания индивидуальности» (М., 2007). Результаты исследований пермских ученых постоянно печатаются в центральных психологических журналах «Мир психологии», «Вопросы психологии», «Психологические журнал», «Психология в образовании» и др.

Бюро УрО РАО одобрило научно-исследовательскую деятельность Института психологии ПГПУ и рекомендовало представить материалы о научной школе в готовящееся издание УрО РАО «Научно-образовательные школы Урала, 2000–2010».

В рамках вопроса **«Роль научно-образовательных Центров УрО РАО в интеграции науки и практики образования»** был заслушан доклад «Об основных направлениях и результатах деятельности Пермского научно-образовательного центра УрО РАО» ученого секретаря Центра, доктора технических наук, профессора А. М. Ханова. Миссия Пермского центра – интеграция науки и практики в области непрерывного технологического образования в Пермском крае. Для решения этой задачи определены методы научно-практической деятельности, на базе механико-технологического факультета Пермского государственного технического университета создана экспериментальная площадка «Учебно-демонстрационный центр по металлообработке ПГТУ – Урал-Инструмент Пумори». В Комплексную целевую программу научных исследований на 2009 г. УрО РАО заявлена основная тема исследования «Разработка компетентностной модели выпускника технического вуза с учетом многоуровневой инженерной подготовки и требований регионального рынка труда». Образована Ассоциация педагогов технологического образования, которая способствует развитию горизонтальных связей между учеными и педагогами, занимающимися проблемами технологического образования и инновациями в области образования.

С докладом «Об основных направлениях и результатах деятельности Оренбургского научно-образовательного центра УрО РАО» выступила директор Центра, доктор педагогических наук, профессор В. Г. Рындак.

В структуре Оренбургского центра функционирует 17 подразделений, имеющих свой уникальный опыт работы. Центр не только проводит теоретические исследования, но и выполняет функцию связующего звена между фундаментальной педагогической наукой и образовательной практикой. Решение научно-практических задач осуществляется согласно приоритетным направлениям исследований по естественным и гуманитарным наукам (отраслевые и межотраслевые экспериментальные разработки по естественным и гуманитарным наукам; охрана интеллектуальной собственности ученых; координация научно-исследовательской деятельности в области инновационной педагогики и др.). Наиболее крупные проекты Центра («Концепция региональной семейно-демографической политики Оренбургской области на 2008–2025 гг.», «Педагогическое просвещение родителей», «Концепция развития государственно-общественного управления образованием в Оренбургской области», «Фронтальная проверка: содержание, структура, методы», Федеральный проект переподготовки директоров школ по программе «Современный образовательный менеджмент») поддерживаются Министерством социального развития и Министерством образования Оренбургской области. Благодаря социальному партнерству в течение последних пяти лет опубликовано 17 монографий, 35 методических пособий, 10 академических докладов, буклеты, альбомы творческих работ, методические пособия с мультимедийным приложением.

Наряду с безусловными достижениями в работе Центра имеются определенные сложности. Отсутствуют реальные механизмы расширения сферы деятельности и диверсификации, недостаточными являются целевое финансирование научных исследований, поддержка публикаций в журналах УрО РАО и международных изданиях, поощрение участников научно-образовательных проектов со стороны научных организационных структур РАО.

По результатам обсуждения, в котором приняли участие академик РАО Г. М. Романцев, министр общего и профессионального образования Свердловской области А. Б. Соболев, член-корреспондент РАО К. Ш. Ахияров, ученый секретарь УрО РАО Л. М. Андрюхина и др., было вынесено решение одобрить и признать эффективной деятельность Пермского и Оренбургского научно-образовательного центров. Опыт работы Пермского центра по развитию непрерывного технологического обучения в школе, системе начального, среднего и высшего профессионального образования и опыт Оренбургского центра по развитию социального партнерства рекомендовано опубликовать в журнале «Образование и наука. Известия УрО РАО», а также в изданиях «Научно-образовательные школы Урала,

2000–2010», «Научно-образовательные Центры УрО РАО, 2000–2010 гг.». Научным коллективам центров предложено сформировать проекты в Комплексную программу научно-исследовательских работ УрО РАО «Образование в Уральском регионе: научные основы развития и инноваций, 2009–2010 гг.».

В связи с вопросом **«Подготовка специалиста в условиях интегрированной среды “вуз – колледж”**» выступил кандидат химических наук, доцент, директор Машиностроительного института Российского государственного профессионально-педагогического университета А. А. Жученко. В РГППУ ведутся работы по интеграции профессионального образования различных уровней, определены основные направления формирования единого профессионально-образовательного пространства в структуре «вуз – колледж». Однако новообразования в данной интегрированной среде требуют специального изучения. Это касается определения состава и структуры компетенций, создания научно обоснованных интегрированных образовательных программ, выстраивания индивидуальных образовательных траекторий. Не изученными остаются условия создания интегративного профессионально-образовательного пространства и условия осуществления интегративно-педагогической деятельности. Требуется научное обоснование модели технологии формирования интегрированной среды «вуз – колледж».

Бюро признало целесообразной деятельность РГППУ по созданию интегрированной среды «вуз – колледж» как феномена, приходящего на смену традиционному преемственному образованию. Было предложено продолжить изучение проблем, связанных с формированием данной среды; включить в Комплексную программу научно-исследовательских работ УрО РАО «Образование в Уральском регионе: научные основы развития и инноваций, 2009–2010» проект создания и функционирования интегрированной образовательной среды «вуз – колледж» и регулярно освещать результаты исследований в журнале «Образование и наука. Известия УрО РАО».

КНИЖНЫЕ НОВИНКИ

Дудина М. Н. История педагогики: диалог парадигм: учеб. пособие. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2008. 196 с.

Инновационность авторского подхода состоит в актуализации истории педагогики как диалога традиционной авторитарной педагогики, реализующей нормативно-регулятивную функцию этики, предполагающую объектный статус ребенка (подростка, девушки, юноши), репродуктивное обучение вдали от смысложизненных проблем личности, и гуманистической педагогики, реализующей нравственно-ориентирующую функцию этики, предполагающую субъектный статус ребенка, творческий характер обучения.

Архитектоника учебного пособия оригинальна постановкой в самом начале проблемы диалога парадигм для осуществления историко-логического анализа на основе критерия «человеческое измерение», позволяющего установить непротиворечивость/противоречивость цели и средств обучения и воспитания через века и страны. В пособии рассматривается зримо и незримо идущий в историческом пространстве-времени генезис философско-педагогической мысли от ее зарождения (мудрость Востока и Античности) до настоящего и будущего – космической педагогики.

Учебное пособие адресовано студентам, магистрантам и аспирантам, будет интересно учителям, психологам и педагогам. Рекомендуются для использования в образовательном процессе высшей школы.

РЕЦЕНЗИЯ

на учебное пособие «История педагогики: диалог парадигм»
Дудиной Маргариты Николаевны

Актуальность учебного пособия обусловлена необходимостью совершенствования образовательного пространства вуза, создающего предпосылки для приобретения студентами, магистрантами и аспирантами, а также и преподавателями современного уровня компетентности в проблемах генезиса педагогических парадигм, образовательных систем.

Отличие данного учебного пособия состоит в преодолении автором распространенного недостатка традиционной истории педагогики в качестве «поминальника», вбирающего как можно больше имен и идей. М. Н. Дудина предложила в качестве *единицы анализа* критерий *человеческое измерение*, позволяющий прочитать разных авторов, увидеть значительно отличающиеся педагогические системы и школы, определить то место, которое уделялось растущему человеку, становящейся личности ребенка, подростка, девушки, юноши, и через него понять их этико-педагогическую ценность.

Использование логико-исторического метода анализа педагогических теорий и практик обучения и воспитания, а также сократического и герменевти-

ческого методов позволяет обучаемому понять истинный смысл тех выводов, которые углубляют предшественников, актуализируют их и продолжают жить «в своем очищенном жизнью и мыслью виде». Это делается не в целях заимствования, механического переноса в современную ситуацию, а для обнаружения тенденций развития и с помощью них творческого осмысления современных проблем и исторических предпосылок новой парадигмы образования.

Автор убедителен в своем утверждении, что историческая изменчивость отношения к ребенку усиливала сложность и противоречивость пути, на котором были знаковые события и возвраты к пройденному, движение вперед и застой, кризисы, достижения и потери в гуманизации жизни и в воспитании подрастающих поколений. Главным результатом диалога парадигм стала гуманизация образования и воспитания на основе признания в XX веке прав, свободы и достоинства ребенка в любом возрасте.

В самом начале автор вводит читателя в проблемы диалога парадигм на основе использования понятийно-категориального аппарата современной педагогики, что способствует выявлению непротиворечивости (или противоречивости) цели и средств обучения и воспитания в разных культурах и цивилизациях. В пособии рассматривается идущий в историческом пространстве-времени генезис философско-педагогической мысли от ее зарождения до настоящего времени, включая религиозную (христианскую) педагогику и будущую – космическую педагогику. И в этом также новизна данного учебного пособия.

Автор создает реальную возможность сделать обучение познавательным и увлекательным на основе «живого» диалога внутри педагогики и образовательных систем. Новизну по своему содержанию и методам представляют 100 вопросов для самоконтроля обучаемых, которые могут квалифицироваться как средства автодидактики. Это позволяет каждому обучаемому развивать личностную мотивацию к познанию истории педагогики и оцениванию себя в нем.

Работу сопровождает сложный понятийно-категориальный аппарат современной педагогики, интегрирующей философские, психологические и культурологические понятия. Особо следует подчеркнуть хороший литературный стиль изложения проблем, достоверность и доказательность тех или иных положений, последовательность и логичность нахождения путей решения поставленных вопросов.

*Заслуженный деятель науки РФ, доктор педагогических наук,
профессор Уральского государственного педагогического университета
А. С. Белкин*

ИНФОРМАЦИЯ

Всероссийская научно-практическая конференция «ОБРАЗОВАНИЕ В РЕГИОНАХ РОССИИ: НАУЧНЫЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ И ИННОВАЦИЙ»

Екатеринбург, 23–25 ноября 2009 г.

Министерство образования и науки Российской Федерации
Российский государственный профессионально-педагогический
университет
Российский гуманитарный научный фонд
Учреждение Российской академии образования «Уральское отделение»

Уважаемые коллеги! Приглашаем Вас принять участие в работе V Всероссийской научно-практической конференции «Образование в регионах России: научные основы развития и инноваций», которая состоится 23–25 ноября 2009 г. в Екатеринбурге.

Цель проведения конференции – подведение итогов выполнения научно-исследовательских работ по комплексной программе УрО РАО «Образование в Уральском регионе: научные основы развития и инноваций».

Планируется работа по следующим тематическим направлениям:

I. Философия, теория и история педагогики и образования в регионах России.

II. Развитие профессионального образования в регионах России.

III. Инновационные модели развития системы и содержания общего среднего образования в регионах России.

IV. Проблемы и пути развития и системной интеграции общего среднего, дошкольного и дополнительного образования в регионах России.

V. Здоровьесбережение, экологическое и ноосферное образование в регионах России.

VI. Психологические и физиологические основы развития личности в образовании регионов России.

VII. Образование и культура в регионах России.

VIII. Научные основы и практика развития социального института воспитания детей и молодежи в условиях регионов России.

IX. Информационные технологии в региональных образовательных системах.

Х. Экономика, управление и прогнозирование в системе образования в регионах России.

XI. Образование в стратегии опережающего развития регионов России.

Размер организационного взноса составляет:

для очного участия – 700 рублей, для заочного участия – 350 р.

Планируется издание сборника тезисов до начала конференции и сборника материалов конференции – после завершения конференции. Для участников программы НИР УрО РАО «Образование в Уральском регионе: научные основы развития и инноваций» публикация материалов обязательна.

Оргвзнос с пометкой «V Всероссийская конференция УрО РАО» перечислять на реквизиты:

Государственное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Российский государственный профессионально-педагогический университет»

620012, г. Екатеринбург, ул. Машиностроителей, 11

ИНН 6663019889 КПП 667301001

Внебюджетный счет:

УФК по Свердловской области (РГППУ л/сч 03621465870)

Р/сч 40503810400001000060 в ГРКЦ ГУ Банка России по Свердловской области г. Екатеринбурга, БИК 046577001

КБК 07330201010010000130

ОКПО 04792038

ОКОГУ 13244

ОКАТО 65401000000

ОКВЭД 80.30 80.22.2 22.11 73.20

ОКФС 12

ОКОПФ 81

ОГРН 1026605617202

Тезисы представляются вместе с квитанцией об уплате оргвзноса до 1 октября 2009 г. на дискете 3,5 или по электронной почте, в формате MS Word; размер страницы А4, все поля 20 мм, шрифт Times New Roman Cyr, кегль 14, интервал 1,5; без рисунков, формул и таблиц; ссылки в квадратных скобках, список литературы в конце текста; объем: тезисы выступлений – 3 страницы.

Тезисы и заявки на участие направлять ученому секретарю

УрО РАО Андрюхиной Людмиле Михайловне.

620075, г. Екатеринбург, ул. Луначарского 85 А, ученому секретарю УрО РАО.

Адрес электронной почты: andr@urogao.ru

Телефон: (343) 350-50-46, (343) 350-51-41 Факс: (343) 350-47-08

АВТОРЫ НОМЕРА

Ахьямова Инна Анатольевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной педагогики Института социального образования Уральского государственного педагогического университета. Екатеринбург. E-mail: innaah@yandex.ru

Бодров Александр Николаевич – кандидат технических наук, директор Технологического колледжа № 31 Департамента образования города Москвы, Москва. E-mail: 31@prof.educom.ru

Валетова Галина Владимировна – заместитель директора по научно-методической работе Ишимского сельскохозяйственного техникума, аспирант кафедры педагогики Ишимского государственного педагогического института им. П. П. Ершова, Ишим. E-mail: education@utmn.ru

Денисова Людмила Викторовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры информатики и методики преподавания информатики Оренбургского государственного педагогического университета, Оренбург. E-mail: lv-denisova@yandex.ru

Дженжер Вадим Олегович – кандидат физико-математических наук, доцент, заведующий кафедрой информатики и методики преподавания информатики Оренбургского государственного педагогического университета, Оренбург. E-mail: vdjenjer@yandex.ru

Дробахина Инна Константиновна – заместитель директора по научно-методической работе ГОУ СО «Реабилитационный центр для детей и подростков с ограниченными возможностями “Росток” города Каменска-Уральского», Каменск-Уральский. E-mail: drobinka@bk.ru

Искандерова Алла Борисовна – старший преподаватель кафедры профессиональной педагогики Ижевского государственного технического университета, Ижевск. E-mail: profped@mail.ru

Киндлер Евгений Александрович – аспирант кафедры Уральского государственного педагогического университета, Екатеринбург. E-mail: ekd-ural@yandex.ru

Комкова Ольга Геннадьевна – кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры общей и биорганической химии Ижевской государственной медицинской академии, Ижевск. E-mail: snigt@mail.ru

Лапенок Марина Вадимовна – кандидат технических наук, доцент кафедры информатики, вычислительной техники и методики преподавания информатики, декан факультета информатики Уральского государственного педагогического университета, Екатеринбург. E-mail: lapyonok@uspu.ru; rina_l@mail.ru.

Рындак Валентина Григорьевна – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой общей педагогики Оренбургского государственного педагогического университета, Оренбург. E-mail: ped@bk.ru

Сериков Сергей Геннадьевич – доктор педагогических наук, профессор, проректор по учебной работе Уральского государственного университета физической культуры, Челябинск. E-mail: sportscience@mail.ru

Сериков Геннадий Николаевич – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики профессионального образования Южно-Уральского государственного университета, Челябинск. E-mail: sportscience@mail.ru

Смирнов Игорь Павлович – доктор философских наук, профессор, член-корреспондент РАО, главный научный сотрудник НИИРПО Департамента образования города Москвы, Москва. E-mail: 31@prof.educom.ru

Снигирева Татьяна Александровна – доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры физики с курсом высшей математики Ижевской государственной медицинской академии, Ижевск. E-mail: snigt@mail.ru

Токарева Юлия Александровна – кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой практической психологии Уральского гуманитарного института. E-mail: haybullina_olga@mail.ru

Филимонова Анна Вячеславовна – старший преподаватель кафедры общей и клинической психологии философско-социологического факультета Пермского государственного университета, Пермь. E-mail: annja@front.ru

Черепанов Вячеслав Сергеевич – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой профессиональной педагогики Ижевского государственного технического университета, Ижевск. E-mail: profped@mail.ru

Шихова Ольга Федоровна – доктор педагогических наук, профессор кафедры профессиональной педагогики Ижевского государственного технического университета, Ижевск. E-mail: profped@mail.ru

CONTENTS

GENERAL QUESTIONS OF EDUCATION

Rundak V. G., Dgenger V. O., Denisova A. V. Extra-Curricular Research and Project Work

3

Serikov S. G., Serikov G. N. Humanistic Education Quality System

15

THE THEORY OF EDUCATION MANAGEMENT

Mamontova M. J. Training Quality Management Stochastic Model

21

QUALIMETRICAL APPROACH IN EDUCATION

Cherepanov V. S. Lubimova O. V. Topical Issues of Quality Measurement in Higher Vocational Schools.

36

Snigereva T. A. Komkova O. G. Testing Students' Knowledge – an Integral Part of Pedagogical Cognitive Science

43

VOCATIONAL EDUCATION

Smirnov I. P., Bodrov A. N. State Orders for Training Workforce

50

Guzanov B. N., Burtceva T. V. Environmental Approach to Science in Forming Ecological Competence in Future Pharmacists.

59

PSYCHOLOGICAL EXPLORATIONS

Tokareva J. A. Father's Role in Upbringing of Children.

70

Filimonova A. V. The Phenomenon of Anxiety in Respect of the Level of Frustration and Relations with Other People

77

PHILOSOPHY OF EDUCATION

Kindler E. A. Developing Aesthetic Competence in Future Teachers of Culture Studies

87

INFORMATIONAL TECHNOLOGIES IN EDUCATION

Lapenuk M. V. Student's Cognitive Work Organization on the Basis of School System of Distance Teaching

97

CULTUROLOGICAL INVESTIGATIONS

Valetova G. V. Developing Cultural Awareness in Agricultural Students.

107

EDUCATIONAL TECHNOLOGIES

Shihova O. F., Iskanderova A. B. Model of Adaptive Training Test

119

SPECIAL INTERVENTION EDUCATION

Drobahina I. K. Complex Approach Used to Design Individual Rehabilitation Programmes for Disabled Children.

127

SCIENCE LIFE

142

BOOK REVIEWS

146

INFORMATION

148

PUBLICATION AUTHORS

150

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

Уважаемые коллеги!

Журнал «Образование и наука. Известия Уральского отделения Российской Академии образования» является научным периодическим печатным изданием Уральского отделения Российской академии образования, публикующим наиболее значимые научные труды и результаты научных исследований ученых Уральского региона и России, и распространяется на всей территории РФ.

Журнал публикует материалы по актуальным проблемам педагогики и психологии, информирует о программах и проектах в области педагогики и психологии.

Журнал включен Высшей аттестационной комиссией Министерства образования и науки РФ в перечень ведущих научных журналов, выпускаемых в Российской Федерации, в которых разрешены публикации основных научных результатов диссертаций на соискание ученой степени доктора наук.

Основная тематика, поддерживаемая журналом:

- Теоретические исследования в области педагогики и психологии;
- Общие проблемы образования;
- Профессиональное образование;
- Философия образования;
- Культурология образования;
- Психологические исследования;
- Социологические исследования.

К сотрудничеству приглашаются ученые-исследователи в области педагогики и психологии образования, докторанты, аспиранты, преподаватели вузов.

Для публикации статьи в журнале необходимо представить **материал в электронном виде**, объемом до 12 печатных страниц формата А4; **аннотацию** к статье на русском и английском языках, объемом не более 70 слов; сведения об авторе (ученая степень, звание, место работы, координаты: рабочий телефон, факс, электронная почта, почтовый адрес и адрес для направления авторского экземпляра в случае публикации).

Редакция может публиковать статьи в порядке обсуждения, не разделяя точки зрения авторов. Рукописи не возвращаются, рецензии не высылаются. Авторы опубликованных статей несут ответственность за точность приведенных фактов, статистических данных, собственных имен и прочих сведений, а также за содержание материалов, не подлежащих открытой публикации. Плата с аспирантов за публикацию рукописей не взимается.

Дополнительная информация и требования к публикациям размещены на сайте:

www.uroga.o.ru

Корреспондентский пункт журнала «Известия РАО»

При Уральском отделении Российской академии образования открылся региональный корреспондентский пункт журнала «ИЗВЕСТИЯ РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ ОБРАЗОВАНИЯ».

По вопросам публикации обращайтесь в редакцию журнала «Образование и наука» по тел. (343) 350-48-34.

ПОДПИСНОЙ АБОНЕМЕНТ
 для оформления подписки на журнал
«Образование и наука. Известия УрО РАО»
 в почтовых отделениях РФ

Вырежьте бланк почтового абонемента и обратитесь для оформления
 подписки в Ваше почтовое отделение

Подписной индекс
 20462 по каталогу агентства «Роспечать»

Ф.СП-1		Министерство связи РФ	
		АБОНЕМЕНТ на	газету журнал
			20462
		«Образование и наука. Известия УрО РАО»	
		(наименование издания)	Количество комплектов
		на 200__ год по месяцам	
	1	2	3
	4	5	6
	7	8	9
	10	11	12
Куда			
		(почтовый индекс)	(адрес)
Кому			
		(фамилия, инициалы)	Тел. b/d
		ДОСТАВОЧНАЯ КАРТОЧКА	
		на	газету журнал
			20462
ПВ	ме-сто	ли-тер	
		«Образование и наука. Известия УрО РАО»	
		(наименование издания)	
Стои-мость	подписки		Кол-во
	переадре-совки		комплек-тов
		на 200__ год по месяцам	
	1	2	3
	4	5	6
	7	8	9
	10	11	12
Куда			
		(почтовый индекс)	(адрес)
Кому			
		(фамилия, инициалы)	Тел.

ПАМЯТКА АВТОРАМ

Общие положения

1. Журналу предлагаются статьи, не публиковавшиеся ранее в других изданиях и соответствующие тематике журнала.
2. К рукописи прилагается официальная рецензия и рекомендация к публикации (выписка из протокола заседания кафедры, ученого совета и проч.).
3. Авторский оригинал предоставляется в электронной версии с одной бумажной распечаткой текста, которая должна быть полностью идентична электронному варианту.
4. Объем статьи не более 12 страниц, страницы должны быть пронумерованы.
5. К статье прилагается аннотация (не более ¼ страницы) на русском и английском языках, 3-5 ключевых слов, УДК
6. Список цитируемой литературы приводится в конце статьи в алфавитном порядке, оформляется по правилам оформления библиографических списков. Ссылки в тексте должны соответствовать списку литературы.
7. Последовательность оформления рукописи: заголовок статьи, инициалы и фамилия автора, аннотация, основной текст, список использованной литературы.
8. Рисунки и диаграммы дублируются и прилагаются на отдельном файле.
9. На отдельной странице указываются сведения об авторе: фамилия, имя, отчество полностью; место работы и должность; ученая степень и звание; контактные телефоны, домашний и электронный адрес.
10. Рукописи, не соответствующие редакционным требованиям, не рассматриваются.

Требования к авторскому оригиналу

1. Формат – MS Word.
2. Гарнитура – Times New Roman.
3. Размер шрифта (кегель) – 14.
4. Межстрочный интервал – 1,5.
5. Межбуквенный интервал – обычный.
6. Абзацный отступ – стандартный (1,27).
7. Поля – все по 2 см.
8. Выравнивание текста по ширине.
9. Переносы обязательны.
10. Межсловный пробел – один знак.
11. Допустимые выделения – *курсив*, **полужирный**.

12. Внутритекстовые ссылки на включенные в список литературы работы приводятся в квадратных скобках с указанием номера источника в списке и номера страницы источника цитаты.

13. Дефис должен отличаться от тире.

14. Тире и кавычки должны быть одинакового начертания по всему тексту.

15. При наборе не допускается стилей, не задаются колонки.

16. Не допускаются пробелы между абзацами.

17. Рисунки только черно-белые, без полутонов, в векторных форматах WMF, EMF, CDR, AI, растровые изображения – в формате TIFF, JPG с разрешением не менее 300 точек/дюйм, в реальном размере.

Диаграммы из программ MS Excel, MS Visio вместе с исходным файлом.

Порядок продвижения рукописи

1. При поступлении в редакцию статья регистрируется и в соответствии с датой поступления рассматривается в свою очередь.

2. Все статьи проходят независимое рецензирование. Окончательное решение о публикации принимается редколлегией журнала.

3. Рукописи, не принятые к изданию, не возвращаются.

4. Авторам, чьи рукописи требуют доработки, высылаются замечания.

5. Подробные требования к представляемым работам размещены на сайте журнала www.uogoao.ru.

Уважаемые авторы!

Для размещения Вашей статьи в базе данных журнала просим Вас:

1. Обратиться в раздел ЖУРНАЛ на сайте www.uogoao.ru.

2. Перейти по ссылке в раздел СОТРУДНИЧЕСТВО.

3. Перейти по ссылке в раздел ПРИЕМ, УЧЕТ И РЕЦЕНЗИРОВАНИЕ СТАТЕЙ.

4. Зарегистрироваться в базе данных.

5. После регистрации Вы можете разместить Вашу статью в разделе ДОБАВИТЬ СТАТЬЮ.

ВНИМАНИЕ!

При регистрации следует выбрать статус физического или юридического лица в зависимости от предполагаемого способа оплаты. Если Ваша статья оплачивается из средств организации или Фонда – то выбирается вариант «Юридическое лицо», если Вы предполагаете оплачивать статью лично – вариант «Физическое лицо».

ОБРАЗОВАНИЕ И НАУКА

**Журнал теоретических
и прикладных исследований № 6(63)**

Журнал зарегистрирован
Уральским окружным межрегиональным территориальным управлением
Министерства Российской Федерации по делам печати,
телерадиовещания и средств массовых коммуникаций

Свидетельство о регистрации ПИ № 11– 0803 от 10 сентября 2001 года

Учредитель Государственное учреждение «Уральское отделение
Российской академии образования»
Адрес издателя и редакции: 620075, Екатеринбург, ул. Луначарского, 85а
тел. (343) 376-23-51; e-mail: editor@urora.o.ru

Подписано в печать 11.06.2009 г. Формат 70×108/16.
Усл. печ. л. 10,05. Уч.-изд. л. 10,2. Тираж 2000 экз. Заказ № ____.

Цена свободная